



**Penser / Enseigner la littérature comme un art, vol. 1
"Synthèse des publications"; vol. 2 "Questions et
perspectives"**

Jean-Charles Chabanne

► **To cite this version:**

Jean-Charles Chabanne. Penser / Enseigner la littérature comme un art, vol. 1 "Synthèse des publications"; vol. 2 "Questions et perspectives". Education. Université de Perpignan, 2005. tel-00915337

HAL Id: tel-00915337

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00915337>

Submitted on 7 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jean-Charles Chabanne
Maître de conférences à l'IUFM de Montpellier
Laboratoire LIRDEF-ALFA, EA 3749

Mémoire présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches

**Penser / Enseigner la littérature
comme un art**

**Penser / Enseigner
la littérature comme un art**

Soutenue à l'Université de Perpignan, le samedi 3 décembre 2005

Membres du Jury :

Président :

Gérard Langlade, professeur, 9^{ème} section, IUFM de Toulouse/Université Toulouse II-Le Mirail

Rapporteurs :

Jean-Louis Dufays, professeur, 9^{ème} section, Université de Louvain-la-Neuve

Dominique Bucheton, professeur, 7^{ème} et 70^{ème} sections, IUFM de Montpellier

Francis Marcoin, professeur, 9^{ème} section, Université d'Artois

Jean-François Massol, professeur, 9^{ème} section, Université de Grenoble III-Stendhal

Paul Bretel, professeur, 8^{ème} section, Université de Perpignan-Via Domitia

Annie Rouxel, MCF-HDR, 9^{ème} section, Université de Bretagne-Rennes II

Jean-Charles Chabanne
Maître de conférences à l'IUFM de Montpellier
Laboratoire LIRDEF-ALFA, EA 3749

Mémoire présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches

Penser / Enseigner la littérature comme un art Première partie : Synthèse des travaux de recherche antérieurs

Soutenue à l'Université de Perpignan

Membres du Jury :

Président :

Gérard Langlade, professeur, 9^{ème} section, IUFM de Toulouse/Université Toulouse-Le Mirail

Rapporteurs :

Jean-Louis Dufays, professeur, 9^{ème} section, Université de Louvain-la-Neuve

Dominique Bucheton, professeur, 7^{ème} et 70^{ème} sections, IUFM de Montpellier

Francis Marcoin, professeur, 9^{ème} section, Université d'Artois

Jean-François Massol, professeur, 9^{ème} section, Université de Grenoble III-Stendhal

Paul Bretel, professeur, 8^{ème} section, Université de Perpignan

Annie Rouxel, MCF-HDR, 9^{ème} section, Université de Bretagne-Rennes II

**« Tu causes, tu causes,
c'est tout ce que tu sais faire »**

(Laverdure, perroquet, dans *Zazie dans le métro*)

Organisation du dossier d'habilitation

Le présent dossier, constitué en vue d'une Habilitation à Diriger les Recherches, est formé de deux documents distincts, prolongés par une bibliographie :

- La première partie est un regard vers l'amont, sous forme d'un bilan des travaux, accompagné du recueil chronologique et thématique des articles publiés. C'est l'occasion d'une sorte d'autobiographie intellectuelle, à la recherche tout autant des concepts-clés que des cadres de référence qui ont été successivement sollicités. Pour cette première partie, j'ai choisi de montrer comment sont apparues certaines des questions que reprend la seconde partie du dossier, et aussi dans l'espoir, qu'une certaine logique apparaisse dans ce cheminement professionnel.
- La seconde partie est le développement des éléments théoriques identifiés au cours de ce bilan de travaux : un regard vers l'aval, sous forme d'une réflexion personnelle sur le champ de recherches constitué par la didactique de la littérature, dans ses relations avec la théorie de la littérature. Je m'efforce de repérer, à la date de réalisation du mémoire, quelques chantiers qui m'apparaissent les plus stimulants parmi ceux que les chercheurs animent aujourd'hui... ou parmi ceux qu'il faudrait ouvrir.
- Bibliographie générale.

Première partie :

Synthèse des travaux de recherche antérieurs

**« Tu causes, tu causes,
c'est tout ce que tu sais faire »**

(Laverdure, perroquet, dans *Zazie dans le métro*)

Sommaire de la première partie

ORGANISATION DU DOSSIER D'HABILITATION	3
SOMMAIRE DE LA PREMIÈRE PARTIE	5
1. DES TRAVAUX SUR LE COMIQUE ET L'HUMOUR.....	1
11. LA LECTURE COMME <i>EXPÉRIENCE PREMIÈRE</i>	1
« <i>Le sourire du texte</i> »	1
<i>Le comique comme expérience première</i>	2
<i>Une expérience corporelle et affective autant qu'intellectuelle</i>	2
<i>Une expérience sociale ou au moins partagée</i>	3
<i>Une expérience acquise, socialement différenciatrice</i>	4
<i>Une expérience à enseigner : rôle de l'enseignant</i>	4
<i>Une pierre de touche pour le travail littéraire : le retour au texte</i>	5
<i>De la médiation au commentaire</i>	5
<i>Connaissances en réseau ; éducation culturelle</i>	6
12. LES OUTILS CONCEPTUELS DU COMMENTAIRE : LE STATUT DES NOTIONS EN THÉORIE DE LA LITTÉRATURE	7
121. <i>Réflexions sur le vocabulaire théorique de l'humour</i>	7
122. <i>Interdisciplinarité de fait et la question de l'hétérogénéité du champ disciplinaire</i> .	8
123. <i>Des méthodes</i>	11
13. DES CLÉS SUCCESSIVEMENT ESSAYÉES ET REJETÉES.....	11
131. <i>L'approche rhétorique : le secret est dans le texte</i>	12
132. <i>Les limites de l'approche formelle et textuelle</i>	13
14. AUTRES TRAVAUX : HISTOIRE ET SOCIOLOGIE DE LA LITTÉRATURE	15
141. « <i>Philosophes et voyous</i> »	15
142. « <i>Queneau et la linguistique</i> ».....	16
143. « <i>Rire et philosophie</i> »	17
15. CE QUE JE RETIENS DES TRAVAUX SUR L'HUMOUR	18
2. DES TRAVAUX EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS	20
21. QUATRE PROBLÈMES REPRÉSENTATIFS DES QUESTIONS POSÉES AUX CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS.....	20
211. <i>Enseigner la ponctuation</i>	20
212. <i>Le lexique : observer son acquisition, enseigner le vocabulaire</i>	23
213. <i>Enseigner l'argumentation</i>	25
214. <i>Enseigner la grammaire</i>	26
22. LES TRAVAUX SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE, EN COLLABORATION AVEC D.BUCHETON ...	28
23. LES APPORTS DU MODÈLE DE L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE AUX RÉFLEXIONS DES AUTRES DIDACTIQUES : PERSPECTIVES INTERDISCIPLINAIRES	34
3. DES TRAVAUX EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE	36
31. LE CHERCHEUR EN LITTÉRATURE ÉGARÉ DANS LES INSTITUTS DE FORMATION : UNE POSITION INCONFORTABLE	36
32. LA PROBLÉMATIQUE DU SYMBOLIQUE : REDONNER UNE PLACE AUX APPROCHES SÉMANTIQUES OCCULTÉES PAR LES APPROCHES SYNTAXIQUES	37
33. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENGAGEMENT : FIGURER ET TRANSMETTRE LES VALEURS, UNE FONCTION DE LA LITTÉRATURE OCCULTÉE PAR LES APPROCHES FORMELLES.....	39

34. OÙ LA LITTÉRATURE IDÉALE DEVIENT SOUDAIN UN OBJET DOUBLEMENT ÉTRANGE : LITTÉRATURE POUR LES ÉLÈVES, LITTÉRATURE POUR LA FORMATION (VOIR SECTION II-5) ...	42
35. AU REBOURS DE L'APPLICATION : LES QUESTIONS VIVES QUE LA DIDACTIQUE RENVOIE À LA THÉORIE DE LA LITTÉRATURE (VOIR SECTION II-2)	43
36. DES QUESTIONS COMMUNES À UN CHAMP DIDACTIQUE QUI APPARAÎT PARTAGÉ MAIS QUI RESTE À CONSTITUER : L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET CULTUREL (SECTION II-40)	46
CONCLUSION.....	48

1. Des travaux sur le comique et l'humour

(0) 1983 : Thèse de Doctorat de Troisième Cycle en Littérature et civilisation française. Titre : L'humour dans les derniers romans de R. Queneau, Université Paris X - Nanterre, sous la direction de C. Abastado, juin 1983.

(1.1) 2002 : *Le comique*, pour la collection " La Bibliothèque Gallimard ", sept. 2002. 14 cm. 266 p.

Le premier ensemble de travaux appartient au champ des études littéraires. Il a croisé deux objets qui se sont nourris l'un et l'autre : d'un côté, une investigation de la notion d'humour, de l'autre, des études d'histoire et d'analyse littéraires sur un auteur qui semblait devoir fournir un matériau propice à cette investigation, Raymond Queneau. Avec le recul, je constate que je m'étais donné un programme de travail impossible : d'un côté, cette notion paradoxale et fuyante ; de l'autre, un auteur au parcours esthétique paradoxal et protéiforme. Mais c'était entrer naïvement dans un cadre de pensée qui allait révéler sa fécondité, celui de la complexité.

– Queneau lui-même avait violemment refusé de se considérer comme un *humoriste*, et par sa propre conception de la littérature rejetait une définition réductrice ou naïve de la notion d'humour : d'emblée la thèse était sapée dans ses fondements... (Sans compter que le sujet avait été déjà soutenu, heureusement par un brillant mais obscur chercheur roumain) ;

– la notion elle-même se révélait plus fuyante et problématique que je l'avais cru, tout en occupant une place centrale dans le discours critique, parce que les notions d'humour et de comique cachent un champ conceptuel vaste et diversifié, qui est encore largement à construire et à clarifier ;

– enfin, l'instabilité de cette notion appliquée à un tel corpus impliquait une réflexion en retour sur la recherche en littérature elle-même. D'emblée, le travail que j'avais engagé m'imposait une réflexion épistémologique et méthodologique, que j'allais retrouver entière plus de vingt ans après lorsqu'il a fallu s'interroger sur l'*enseignement* de la littérature. Indissociablement étaient posées des questions qui assaillent tout autant la théorie de la littérature que la théorie de son enseignement.

11. La lecture comme *expérience première*

(00) 1983 : Thèse de Doctorat de Troisième Cycle en Littérature et civilisation française. Titre : L'humour dans les derniers romans de R. Queneau, Université Paris X - Nanterre, sous la direction de C. Abastado, juin 1983.

(1.1) 2002 : *Le comique*, pour la collection " La Bibliothèque Gallimard ", sept. 2002. 14 cm. 266 p.

« Le sourire du texte »

(5.1) 1985 : «Le Sourire du texte», dans *Temps-Mêlés-Documents-Queneau* 150 + 25-26-27-28, actes du 2^{ème} colloque international R. Queneau (juillet 1984), Verviers, mai 1985, pp. 271-278.

Dans ce qui fut mon premier article publié, j'abordais une question à laquelle la réflexion sur l'enseignement de la littérature devait me ramener. En parlant de « sourire du texte », j'essayais de rendre compte du paradoxe que représente l'expérience de la lecture. L'écrit est apparemment un objet mort et figé, qui met à une distance absolue le lecteur de la figure effacée d'un « auteur ». Cela semble relever d'une opération purement intellectuelle de déchiffrement et de compréhension. Mais ce que rendent sensible les textes humoristiques, de manière plus spectaculaire, c'est que la lecture « réussie » est la revitalisation de la relation interpersonnelle directe qu'est une interaction *in presentia*. Le texte humoristique n'accomplit son effet que si le lecteur a l'illusion de percevoir les indices d'une « présence » de l'interlocuteur imaginaire, qui lui permet d'aller au-delà des

apparences, de se régler sur la modalité énonciative, de réagir à ce qu'il ressent comme une stimulation directe. Que la lecture implique cette qualité particulière de relation entre un sujet auteur et un sujet lecteur me semble devoir être généralisé.

Cet effet singulier de tout texte, quand il accomplit pleinement ses fonctions, relève de ce que la rhétorique classique et rénovée cherche à saisir avec la notion d'*éthos* ; ce que la pragmatique appelle l'effet *perlocutif*. Cet événement est sans doute d'ordre psycho-affectif, il relève d'une expérience qui a une forme dimension émotionnelle : celle que l'on ressent quand un texte nous émeut, qu'il nous attriste ou nous amuse. La théorie littéraire utilise concurremment la notion de *ton* ou celle de *registre* pour saisir cette propriété esthétique. Mais on peut la retrouver dans un texte d'idées, dès lors qu'on peut dire qu'il crée de l'intérêt. Bien sûr, cette attention au texte peut être relayée et facilitée par le relais d'un lecteur à haute voix, qui va donner corps à cette présence d'un énonciateur, permettre une qualité d'écoute qui va au-delà de l'attention volontaire : c'est évidemment le cas pour le mode de communication du discours humoristique, dans la conversation courante ou dans le monologue comique. Cette capacité à créer de l'attention aux textes à lire, à créer de *l'empathie*, est, nous le verrons plus loin, une composante qui me paraît essentielle à un professionnel de l'enseignement du littéraire. Mais c'est aussi, sans doute, une propriété du texte, de son organisation matérielle. Enfin, c'est aussi un événement qui requiert l'engagement d'un lecteur dans une démarche qui n'a rien de passif, et qui sans doute relève d'apprentissages d'autant plus difficile à identifier qu'on est là sur des phénomènes très ténus et fuyants. La fréquentation de l'énigme du texte humoristique m'aura peut-être appris cela.

Le comique comme expérience première

Ce qui est l'objet central des recherches sur l'humour est un phénomène singulier, que les psychologues appellent la « réaction d'amusement », que les littéraires appellent (tout aussi mystérieusement) « la tonalité » ou « l'ethos ». Avant de se développer sur le plan intellectuel, d'être compréhensible ou au moins objet de réflexion, de discours, d'échanges, l'humour est d'abord ce quelque chose de mystérieux que le lecteur éprouve et dont l'analyste s'acharne à cerner la nature et à expliquer les mécanismes. On n'est pas loin ici de phénomènes tout aussi étranges et fuyants, que la recherche en littérature (et plus généralement les théories esthétiques) essaient de définir ou d'approcher : *poésie*, *beauté*, *rythme*, *lyrisme*, et bien d'autres visent au fond à désigner certaines qualités de cette expérience première.

En amont de toute exploration systématique, de tout commentaire, il y a d'abord l'*expérience première* du lecteur, qui a sans doute à voir de manière essentielle avec ce qu'on appelle « littérature ». Avant de nourrir une science du texte, une science de la production du texte ou une science de l'interprétation (le discours de la critique, de la poétique, etc.), la littérature se situe d'abord dans cette « lecture avant la Lecture », dont le travail critique fait la glose et la théorie, mais qui reste le fondement de son enseignement. Et on pour aller jusqu'à dire qu'après tout, la première mission de l'enseignant de littérature est d'enseigner cette expérience. Avant la Lecture (savante) il y a la lecture.

(5.17) 1998 : "La lecture avant la lecture", *Le Français aujourd'hui* 121, "Lecteurs de littérature", 2e trim. 1998, pp. 28-36.

Une expérience corporelle et affective autant qu'intellectuelle

Cette expérience première est d'abord une expérience corporelle tout autant qu'intellectuelle ou affective : dans le cas de l'humour, un *amusement*, qui va jusqu'à des formes spectaculaires, en particulier quand le texte est mis en voix et mis en scène. Une telle dimension corporelle rappelle que la lecture silencieuse et individuelle du texte

littéraire est d'apparition récente, et ne correspond qu'à un mode de consommation *parmi d'autres*. La littérature comme pratique sociale réelle, c'est d'abord la médiation d'un lecteur concret, la lecture par un tiers, une mise en voix, *mise en corps*. Et sans doute, dans la perspective de l'enseignement, cette vérité première est à rappeler. Savoir « faire goûter » les textes est sans doute la compétence professionnelle qui est première dans l'ordre des priorités, au point qu'un bon comédien enseigne parfois plus sur le texte que le plus subtil des commentateurs.

La lecture littéraire est d'abord pratique *concrète* des textes. Si l'expérience ne s'enseigne pas, elle s'organise : la classe de littérature est d'abord un endroit où on entre en contact avec ces objets singuliers et où on apprend à les lire comme il se doit, à les goûter, j'oserais dire *à les vivre*. C'est un lieu d'initiation à ce qui est à la fois une pratique corporelle (la lecture « physique », dont on sait combien elle est inconnue de beaucoup d'élèves, parce qu'elle est une conduite corporelle socialement construite), une pratique cognitive et affective (comprendre/apprécier-réagir, ressentir le texte...), et aussi une pratique sociale : lire à quelqu'un, écouter quelqu'un lire, interagir autour du texte ou de l'illustration, co-expérimenter la lecture, puis passer de la diction du texte à sa paraphrase, à sa glose, à son interprétation. Parmi les ateliers que l'enseignement peut organiser, un des plus importants est celui de la lecture à voix haute, comparable en cela au « travail à la table » des comédiens.

Une partie des publications, au hasard des participations à des colloques, m'a permis de retravailler sur la dimension corporelle de l'expérience littéraire, sur le lien étroit entre la chair et le verbe. J'ai en particulier eu l'occasion, pour mon mémoire de maîtrise, de parcourir de bout en bout l'œuvre d'Antonin Artaud, et en particulier cette pièce étrange, poème radiophonique, entre l'imprécation, l'opération de magie noire et le hurlement, qu'est *Pour en finir avec le jugement de dieu* :

- (4.4) 1997 : «La radio et son double. 'Pour en finir avec le jugement de dieu' d'Antonin Artaud», dans *Écritures radiophoniques*, actes du colloque de Clermont-Ferrand (1996), dir. Isabelle Chol et Christian Moncelet. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal, Centre de Recherches sur les Littératures Modernes et Contemporaines, pp. 147-163.

Dans le même ordre de problèmes, mes études « humourologiques » se sont achevées sur un projet de modélisation linguistique qui laissait une grande place au paraverbal et au non-verbal :

- (4.7) 1999 : «Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction humoristique», dans *Approches du discours comique*, actes de la journée d'études Adiscom-Corhum (juillet 1995), dir. J.-M. Dufays et L. Rosier, coll. «Philosophie et langage», Mardaga, 1999, pp. 35-53.

Une expérience sociale ou au moins partagée

D'une manière complémentaire, il faut observer que cette expérience première est la forme embryonnaire du commentaire à venir. D'abord parce qu'elle est médiatisée par du langage. Il n'y a pas de lecture « silencieuse », mais des lectures nécessairement entrelardées de bavardages. Le texte appelle immédiatement des opérations mentales de traitement qui sont le résumé (c'est l'histoire de...), l'extraction d'information (tiens on dirait le personnage de...), l'esquisse de schématisation (au fond, ça raconte que...), l'interprétation symbolique (cette histoire, ça t'explique que... ça veut dire que...) ou pratique (il faudrait faire comme...), l'évaluation (j'ai bien aimé cette histoire parce que...), etc. Et ces opérations nourrissent les pratiques réelles autour des textes, par exemple les discours d'invitation à la lecture (tu devrais lire ça parce que...), de réminiscences (ça me rappelle...), de mise en relation, de reformulation... qui constituent le bavardage spontané autour des œuvres, leur verbalisation et leur socialisation au quotidien. La critique savante n'est peut-être pas autre chose que le prolongement réfléchi, systématisé, de ces pratiques sociales spontanées autour des œuvres, qui sont, on le voit, des pratiques verbales : ce qu'on appelle la glose,

voire simplement la paraphrase, pratique que B. Daunay (2002a, 2002b) invite à reconsidérer en l'observant sous la forme de l'appropriation.

Une des conséquences de ce qui précède est de rappeler que la lecture littéraire est loin d'être une lecture *solitaire*. Dès les premières rencontres avec ce type de discours, sous la forme des récits de la toute petite enfance, les premières lectures par l'adulte, les premiers spectacles de lecture de l'école maternelle... la lecture est une *action partagée*, dans laquelle souvent le jeune lecteur joue un rôle qui est d'abord passif. L'observation des interactions autour des œuvres est l'objet savant de la sociologie de la création, de la diffusion et de la réception, mais aussi un des objets centraux de la didactique de la littérature qui s'intéresse à la manière dont les apprentissages sont par un travail en alternance entre les co-lecteurs (une des formes de l'étayage).

Une expérience acquise, socialement différenciatrice

Est-ce à proprement parler un objet d'enseignement, un savoir ? La formule « expérience première » laisserait croire que cette lecture est naïve, spontanée, naturelle (voir les débats sur le couple lecture savante / lecture naïve, par ex. Demougin & Massol, 1999). Il n'en est évidemment rien. Cette expérience première du texte est en réalité conditionnée par une compétence complexe et multidimensionnelle, par exemple autant cognitive qu'affective, qui doit s'acquérir et qui sans doute – c'est une des hypothèses à discuter – doit s'enseigner. Il y a là une forme de savoir particulière qui est un *savoir d'action*, une compétence complexe, qui me semble inaccessible immédiatement à une verbalisation. Elle me semble proche de ce qu'enseignent les disciplines connexes du domaine des arts ou des STAPS : savoir *écouter* et non entendre, savoir *regarder* et non seulement voir, savoir *ressentir* et pas simplement éprouver, etc.

C'est pourquoi, à mon sens, le concept d'*expérience première de l'œuvre* est le bien commun à un ensemble de champs disciplinaires qui gagneraient à travailler ensemble autour de lui, parce qu'il les constitue dans leur spécificité (section II-4). Ces champs sont ceux des disciplines artistiques auxquelles j'ajouterai les disciplines des APS : les unes et les autres ne manipulent pas seulement du « savoir déclaratif », de la représentation médiate, mais elles sont fondées largement sur des *savoir d'expérience*, des savoirs d'action, qui sont à la fois du sentir-ressentir-penser. Avant d'être histoire de la musique, analyse musicale, discours sur les œuvres, la classe de musique est lieu d'écoute et d'apprentissage de l'écoute (Guirard 1999) – loin de moi l'idée de penser que l'écoute serait une conduite « naturelle », allant de soi, bien au contraire ; mais aussi, sous des formes modestes, un lieu de pratique musicale avec des moyens simples. Expérience des œuvres, pratique d'un *art* qui est d'abord un ensemble de conduites corporelles : c'est là aussi la caractéristique des arts plastiques ou visuels, de la danse, et aussi d'une certaine conception des activités physiques et sportives.

Une expérience à enseigner : rôle de l'enseignant

À trop négliger ces *premiers pas dans l'œuvre*, l'enseignement de la littérature privilégie des approches *secondes* qui considèrent que les lecteurs sont immédiatement en situation d'être des commentateurs, voire des analystes, même si en réalité ils sont restés étrangers aux textes et n'en ont une approche qui ne peut être qu'empruntée. La rencontre avec le texte peut apparaître comme étrangère au travail scolaire sur le littéraire : c'est oublier trop vite qu'elle est aussi un construit social et scolaire : enseignement ? éducation ? La question mérite d'être posée.

Leçon à méditer pour la perspective didactique : enseigner la littérature, c'est d'abord la faire entendre, la faire partager, la faire expérimenter, la faire « vivre » (en ne perdant pas de vue ce qui a été reproché aux naïvetés du « vécu »...). L'enseignant de littérature est d'abord celui qui rend possible, matériellement et intellectuellement, cette énigmatique

expérience première de l'œuvre pour le plus grand nombre possible de ses élèves. L'activité critique, avec son appareil de démarches et de notions, ne vient qu'ensuite – même si l'analyse est aussi une forme de retour à l'œuvre, et qu'elle en alimente l'expérience. Les sciences du texte, les sciences de la littérature, la poétique... cherchent à convertir en objectivité ce qui constitue cette expérience subjective. Il y a là un paradoxe constitutif, à mes yeux, du cadre épistémologique où nous devons nous situer. Mais il y a aussi un paradoxe constitutif du travail de l'enseignant dans ses formes les plus concrètes : comment provoquer, maintenir, renouveler, cette relation particulière au texte littéraire ? Quels sont les obstacles qui s'y opposent, qui l'entravent, qui la dévoient ?

Une pierre de touche pour le travail littéraire : le retour au texte

Ce qui caractérise cette pratique singulière de l'œuvre, c'est la présence insistante de *la matérialité du texte* : une œuvre littéraire est d'abord une forme, qu'on rencontre, qu'on parcourt, à laquelle on revient. Le *retour au texte* est ce mouvement de ressassement qui constitue aussi une méthode de travail : le commentaire universitaire est justement défini par la capacité à tisser au texte de l'auteur les discours des commentateurs, sans écraser le premier sous les seconds (c'est sans doute à ce retour au texte exigeant que m'invitait assez ironiquement un des rédacteurs de mon rapport de thèse, qui disait avoir perdu de vue, dans mon analyse trop outillée, l'objet même qui la justifiait : à savoir, le plaisir de lire Queneau, et ce qu'on peut appeler : sa voix...).

De même, dans nos observations d'élèves dans les débats interprétatifs, c'est la place donnée au texte, à des remarques précises sur le lexique, la structure, le rythme, qui pourrait constituer un des critères d'identification d'un travail littéraire, marquant la prise de conscience de cette opacité du langage, au rebours des disciplines où la langue est vue comme une fenêtre transparente donnant accès, im-médiatement, à la pensée ou à l'objet. Cela suppose aussi que la lecture dite « interprétative » soit fortement articulée à une lecture que j'appelle « philologique », attentive à la langue plus qu'au discours, et qui relève d'un regard technique, faisant lien avec le travail grammatical, avec l'utilisation d'outils (dictionnaires, encyclopédies, grammaires).

De la médiation au commentaire

Que cela soit étranger à certaines définitions du savoir scolaire, ou du savoir savant, c'est une évidence. Il y a là une singularité épistémologique dont j'ai supposé qu'elle caractérisait un certain nombre de disciplines scolaires, et qui vaudrait qu'on l'identifie. Cette singularité, loin d'être écartée comme une impureté épistémologique, doit être prise en compte au cœur de notre réflexion, parce que cette expérience doit sans doute être considérée en elle-même comme un objet d'enseignement, ou au moins une des finalités de cet enseignement, même si son statut épistémologique est déroutant. Cette expérience apprise, si difficilement formulable, n'est-ce pas ce qu'on appelle un *art* ? Avant d'être un professeur de commentaire savant, l'enseignant de littérature est un *maître de lecture*.

Les premiers colloques Queneau se tenaient à Verviers, en plein cœur de la Wallonie. J'y ai entendu de savants universitaires venus des quatre coins du monde et de la noosphère, tous bardés d'appareils conceptuels et de diplômes. Je m'efforçais de faire comme eux. Mais je garde avec émotion le souvenir des commentaires obliques, apparemment bricolés, que des proches de Queneau venaient malicieusement emmêler à nos savants échanges : Noël Arnaud, Jacques Bens, Jean Queval, François Caradec, et l'immortel André Blavier. C'était avec eux que je buvais de la bière et que re-vivaient les textes d'un auteur desséché sous ma loupe.

On objectera que donner comme objet prioritaire cette expérience première confère à l'enseignant un rôle douteux de médiateur culturel, de simple passeur, d'organisateur de

rencontres avec les textes. Si déjà il était cela... Mais je voudrais aussi montrer que cette fonction de médiateur n'est pas exclusive de celle de commentateur. Après tout, on peut considérer que les commentaires de l'œuvre ne sont qu'une vaste entreprise de médiation qui cherche à saisir l'expérience des lecteurs, experts ou non, et à la mettre en circulation pour un retour vers l'œuvre. L'enseignement de la littérature a pour finalité d'apprendre à mieux lire, donc de revenir *in fine* aux textes, avec une sensibilité aiguisée, un regard critique affiné, d'autres références qui enrichissent la lecture.

Organiser l'équilibre entre l'expérience du texte et son commentaire, emprunté aux disciplines de référence, c'est la tension même de l'enseignement de la littérature : il n'y a pas jusqu'aux critiques contre les réformes de cet enseignement (Jarrety 2001, Joste 2002, Sauver les lettres 2001) qui ne posent, sous des formes polémiques mais parfois justifiées, cette question-là.

Connaissances en réseau ; éducation culturelle

De ce point de vue, l'expérience que j'ai appelée « première » est rarement une expérience sans antécédent : le lecteur de littérature ré-expérimente chaque lecture ancienne dans ses lectures nouvelles, et sans doute le premier geste intellectuel et affectif de l'apprenti lecteur est le « ça me fait penser à... » ou le « c'est comme dans... » qu'on va retrouver dès les premiers échanges autour des textes. Chaque œuvre est lisible grâce à une autre, qui en retour fait lire la première. Ce phénomène est identifié en théorie littéraire comme *intertextualité*, il a ses applications pédagogiques sous la forme de *lectures en réseaux*, il a ses formes savantes dans la théorie des genres (la poétique), dans les études thématiques, en narratologie, en histoire littéraire dans le concept de « influence », etc.

Il faut insister sur cette dimension du travail littéraire, en allant au-delà d'une conception accessoire de l'intertextualité. Très radicalement, l'hypothèse intertextuelle affirme qu'il n'y a pas de sens « intérieur » d'un texte, mais une permanente dissémination, chaque texte renvoyant indéfiniment à un autre. C'est ainsi que commenter un texte, c'est écrire ou composer un autre texte, qu'on ne fait « lire » son interprétation qu'en se proposant à une autre interprétation, et cela sans fin. On peut même aller jusqu'à affirmer que le commentaire est impuissant à rendre compte d'une interprétation, et que seule une *autre œuvre de fiction* est de taille pour effectuer l'opération. Cette manière de voir les choses redonne une toute autre signification à ce qu'on appelle, au lycée, les *écrits d'invention* : d'un certain point de vue, le commentaire d'un poème pourrait prendre légitimement la forme d'un poème, le commentaire d'un récit la forme d'un récit, etc. Que certaines œuvres puissent être lues, directement ou secondairement, comme le commentaire d'œuvres antérieures, l'histoire littéraire en porte assez témoignage. Il est ainsi intéressant de proposer comme alternative aux genres scolaires de l'analyse littéraire des exercices qui vont de la transformation systématique, sérieuse ou ludique (Genette 1982), à la « création en écho » ou en réponse.

Une telle relation de « commentaire » existe entre systèmes sémiotiques : tableau, poésie, composition musicale, essai, récit... L'histoire esthétique apporte aussi là-dessus des exemples illustres.

Ceci éclaire le fait qu'avant de se décanter sous la forme d'un discours de commentaire, l'expérience première des œuvres prend volontiers la forme d'un discours littéraire *second*, comme si une œuvre nourrissait d'abord d'autres œuvres, des réécritures, des imitations, des plagats, des prolongements... J'ai eu l'occasion de montrer, après d'autres, que l'intertextualité était un des phénomènes caractéristiques de l'humour québécois, et sans doute des procédés du comique d'une manière très générale, traité sous un mode énonciatif particulier.

12. Les outils conceptuels du commentaire : le statut des notions en théorie de la littérature

121. Réflexions sur le vocabulaire théorique de l'humour

(1.1) 2002 : Le comique, pour la collection " La Bibliothèque Gallimard ", sept. 2002. 14 cm. 266 p.

(4.3) 1997 : «Le réseau lexical de l'humour et du comique», dans *La comédie sociale*, dir. par Nelly Feuerhahn et Françoise Sylvos, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, coll. «Culture et société», pp. 11-30.

Le travail sur le comique et l'humour m'a amené à étudier le *vocabulaire de l'humour et du comique*, travail que j'ai repris sous diverses formes à partir d'une première communication pour l'équipe Corhum datée de 1988. Ce qui était au départ un travail de lexicographie (tracer dans les dictionnaires le réseau des termes entretenant avec les mots clés *humour-comique-rire* une relation plus ou moins directe, termes analytiques, synonymes et contraires, analogues...) m'apparaît avec le recul comme une esquisse de réflexion épistémologique sur la « matrice conceptuelle » de la discipline, vue à travers sa terminologie.

Dans la théorie littéraire, le statut des termes techniques fait problème. Les littéraires en font un usage inégalement rigoureux, à la différence des disciplines qui prétendent à un statut plus sérieux... Ces flottements font problème et occupent parfois l'essentiel des débats, comme l'a montré par exemple le colloque de Clermont-Ferrand sur la notion de « burlesque ».

(4.5) 1998 : «Le mot ' burlesque ' dans les dictionnaires de langue», dans *Poétiques du burlesque*, actes du colloque de Clermont-Ferrand (1996), dir. Dominique Bertrand, coll. «Varia», Champion, pp. 27-38.

Il font aussi problème en didactique, puisqu'une des premières priorités des programmes scolaires est de donner une liste de termes que les élèves doivent maîtriser ; la compétence en matière littéraire s'évalue au lycée et à l'université par la maîtrise de sa terminologie spécifique.

L'exemple du vocabulaire de l'humour et du comique montre bien que ces notions, qui sont pourtant utilisées comme éléments clés de la conceptualisation, sont très flottantes : à commencer par exemple, par les usages contrastés des mots *comique* et *humour*. Toute la question est de savoir si ce flottement est irréductible, lié nécessairement à l'objet littérature et à la subjectivité qui le définit, ou si une réduction théorique peut être effectuée, et à quel prix. Ce débat n'est pas autre chose que la possibilité d'existence d'une « science de la littérature », qui se construirait en se différenciant d'une pratique subjective et bricolée du commentaire. On reconnaît ici le conflit entre Critique et Poétique (Todorov 1967, Genette 1984) :

« la critique, c'est-à-dire de la lecture interprétative d'œuvres singulières considérées *dans leur singularité* » se distingue de la poétique qui est « l'étude des faits de 'transtextualité', ou transcendance textuelle des textes; de ce qui met les textes en relations diverses avec d'autres textes; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent à travers les siècles (...) et les nations (...) les conditions et les modalités de la création littéraire, et plus précisément [...], la littérarité de la littérature, c'est-à-dire, selon moi, ce qui fait que la littérature, qui est bien des choses - par exemple un signe des temps, ou une expression de l'individu ou de la société -, est aussi (voilà un grand mot lâché) un *art* » (Genette 1984, 146-147).

Ce débat n'intéresserait que les spécialistes s'il ne se retrouvait pas, tout aussi vif,

- dans le conflit actuel autour des textes officiels de l'enseignement des lettres, où le combat fait rage entre les partisans d'une transposition rigoureuse de la théorie littéraire, et ceux qui pensent qu'enseigner la littérature, ce n'est pas enseigner la Poétique, mais la Critique, quitte à sacrifier le jargon sur l'autel de l'Authenticité, de la Spontanéité et de la Culture ;

- dans la manière de définir et d'évaluer les acquisitions en fin de formation secondaire, par exemple en proposant une épreuve alternative au commentaire composé ou à la dissertation, et qui ait le même statut (l'écriture d'invention) ;
- dans la question de la formation des enseignants, y compris de ceux qui s'adresseront à un public très jeune : quel « savoir minimal » en théorie de la littérature leur est utile ? Ou, plus indirectement, quels concepts de la Poétique sont insidieusement inscrits dans les pratiques pédagogiques les plus innocentes et les plus naturelles (prenons par exemple au hasard les notions d'auteur, de personnage, de schéma narratif, de métaphore...) ?

Un des enseignements de ce travail est qu'il est exemplaire d'un état de la théorie littéraire et d'un ensemble de questions épistémologiques qu'il pose, qu'on va retrouver dans la perspective didactique. Le problème de l'enseignant est que les difficultés de ses élèves ne sont pas tellement différentes de celles que rencontrent les chercheurs eux-mêmes : les questions théoriques les plus pointues sont exactement celles qui vont poser des problèmes d'enseignement et des problèmes de formation. J'en prendrai quelques exemples, relevés dans les questions posées à l'oral du CAPES de Lettres :

- les avatars des schématisations de Greimas (1966) ou de Propp (1928), et plus généralement l'application de modèles syntaxiques en analyse du récit (voir Bonne-Dulibine & Huynh 1995)...
- la délimitation de listes de figures de rhétorique, déjà posé comme un problème par Fontanier (1830), alimente les débats autour du « socle minimal de connaissance »... sans compter les distinctions byzantines entre métonymie et synecdoque, pour n'en prendre qu'une...
- autour du concept d'énonciation, des confusions permanentes entre, par exemple, l'opposition narrateur/énonciateur, focalisation/point de vue, discours indirect libre/représenté/narrativisé (Genette 1975, Perret 1994)...
- autour du concept d'autobiographie, et du modèle de Lejeune (1975)...
- la notion même de type de texte, de type d'écrit, de genre (voir Petitjean 1989)...

122. Interdisciplinarité de fait et la question de l'hétérogénéité du champ disciplinaire

Chercher à préciser les notions-clés en théorie de l'humour impose de retrouver, derrière les termes employés, le cadre théorique d'où ils sont originaires et où ils passent du statut de « mot » à celui de « concept », intégré à des modèles qui forment à leur tour un cadre théorique consistant. C'est ainsi que se trouve posée la question de l'homogénéité du champ des études littéraires. A-t-on affaire à un domaine qui a son autonomie conceptuelle ou à un espace intellectuel mal défini parce que composite, formé d'emprunts plus ou moins articulés à des disciplines contributives ?

(6.1) 1989 : « Alfred Sauvy's : 'Humor : back to sources' », Book review, *Humor (International Journal of humor research)*, Volume 2-4, pp. 401-404. Berlin : Mouton de Gruyter.

(5.8) 1992 : "Introduction : humor research east of the Atlantic", préface du numéro spécial. En collaboration avec S. Attardo. *Humor* 5.1, pp. 1-6.

(3.1) 1992 : Coordination du numéro spécial « Humor Research East of the Atlantic » de la revue *Humor : International Journal of Humor Research* 5.1, Berlin/New York : Mouton de Gruyter. En collaboration avec Salvatore Attardo.

(3.3) 1998 : Coordination du numéro 6 de la revue *Cahier de Recherches CORHUM-CRIH*, actes de la Journée d'études du 30 juin 1997 : *Peut-on rire de tout ?* Éditions Paris VIII.

La théorie de l'humour présente un bel exemple d'un champ conceptuel hétérogène : une partie de sa terminologie provient de la poétique (comique/comédie, farce...), de

l'esthétique générale (grotesque, fantaisie, spirituel...), de la psychologie populaire (rigolo, malicieux, pince sans rire...)... La théorie du comique a d'abord été réservée à la poétique des genres, puis ouverte à la réflexion philosophique, de Cicéron à Bergson. Autour du XIXe siècle, au fur et à mesure que la discipline conquiert son autonomie, la psychologie, la sociologie s'empare du phénomène du comique. Dans les pays de tradition anglo-saxonne, le terme de *comedy/comic* reste réservé au théâtre, et c'est *humor* qui devient un terme générique au XXe siècle. Dès lors, les études savantes se multiplient dans des domaines aussi divers que l'ethnologie, la sociologie, les études génériques, l'histoire, la physiologie, la neurobiologie, la psychanalyse, les sciences du langage... comme on peut le constater en lisant la revue HUMOR publiée par l'association internationale des chercheurs sur l'humour : ISHS.

<http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/MathNat/Ruch/SecretaryPage.html>). Pour une revue, voir Attardo 1994.

Les travaux de l'équipe française CORHUM associée au CRIH (Centre de Recherches Interdisciplinaires sur l'Humour et le Comique, Paris VIII, revue *Humoresques*) illustrent aussi une situation de contact interdisciplinaire qui n'a pas manqué de poser de nombreux problèmes d'intercompréhension entre littéraires, linguistes, psychologues cliniciens, psychologues cogniticiens, psychanalystes, historiens de l'art, musicologues, ethnologues, sociologues... sans compter les professionnels eux-mêmes.

Sans compter que chaque spécialité est elle-même un beau mélange : les littéraires ne forment pas eux-mêmes une cohorte homogène entre historiens, sémioticiens, comparatistes... Les linguistes sont tantôt syntacticiens, tantôt sémanticiens, tantôt pragmaticistes... Et ils trouvent des adversaires théoriques chez les psychologues, qui les accusent d'utiliser sans trop de méthode des concepts qui leur appartiennent (comme par exemple celui d'*incongruité* ou de *réaction d'amusement*, ou encore de *pulsion*...), sans oublier de discuter entre eux selon qu'ils sont cliniciens, sociopsychologues, cognitivistes, psychanalystes, etc.

(7.7) 1992 : «Vers un modèle sémantique de l'incongruité verbale : peut-on décrire et mesurer l'incongruité dans les énonciations humoristiques ?», communication au colloque international ISHS «Le monde du rire et le rire du monde en Europe», Paris VIII, 6 au 9 juillet 1992.

(5.10) 1992 : «Un modèle sémantique de l'incongruité verbale. A propos d'un sketch de R. Devos», *Les Cahiers du C.R.E.L.E.F.* 33, 1992-1, Université de Franche-Comté, Besançon, pp. 25-53. [voir 5.25]

(5.25) 2003 : «L'apport de quelques outils linguistiques à la description de l'humour dans un texte de Raymond Devos», *Humoresques* 17, janvier 2003, pp. 11-30. [rééd. revue et corrigée]

C'est dire si j'ai l'habitude de travailler dans des situations de croisements interdisciplinaires, avec leur lot de confusions et de malentendus, mais aussi avec leur grande richesse intellectuelle. En contrepartie, on peut déplorer une certaine inconsistance théorique et méthodologique, qui selon le point de vue peut être comprise comme un état naturel de la discipline ou comme une situation inévitable et finalement stimulante.

Le champ des études littéraires présente lui aussi un tableau d'ensemble fort confus, et cela n'est pas sans conséquences pour l'enseignement. L'histoire même de la théorie littéraire peut être vue comme une succession de prises de possession du champ par des disciplines à vocation dominante : l'histoire, puis la psychanalyse, puis la linguistique, puis la rhétorique, puis la théorie des genres, puis l'anthropologie culturelle... Sans qu'on puisse toujours considérer que ces emprunts successifs s'intègrent dans une matrice disciplinaire homogène.

Mon entrée dans le champ de la didactique ne m'a donc pas beaucoup dépaycé : le statut institutionnel de cette discipline est encore fragile, de multiples disciplines de référence se partagent ses objets... et on ne sait pas très bien dans quel département ou dans quelle faculté il va falloir intégrer ses chercheurs.

Une telle situation permet d'éprouver la difficulté à faire penser ensemble des spécialistes qui constatent combien leurs modes de penser sont déterminés par des cadres intellectuels et méthodologiques qui les surplombent, et combien d'une manière générale la pensée et l'action, surtout quand elles prétendent à une grande généralité, sont en réalité parfaitement et étroitement *situées*, et fortement liées à des contextes précis, à une certaine classe de problèmes à résoudre. Un des effets les plus flagrants est encore une fois la circulation des concepts d'un domaine à l'autre, qui leur fait subir des dénaturations parfois profondes au point que ce qui semble être un langage commun est en réalité trompeur. Pour les théoriciens de l'humour, des termes comme « humour », « stimulus », « incongruité »... ne renvoient pas à des cadres de pensée et à un découpage du réel identiques. Pour les théoriciens des apprentissages, les concepts les plus élémentaires, « savoir », « situation », « verbalisation »... doivent être soigneusement resitués et redéfinis quand ils passent d'un domaine à l'autre.

En contrepartie, ces échanges tendus sont d'un grand intérêt théorique et ce que je retiens de ces confrontations parfois hasardeuses entre spécialistes d'un champ, autour d'un même objet, c'est que ces confrontations ne furent jamais sans retombée positive. La communication interdisciplinaire impose une intense clarification des méthodes de travail et de la formulation des résultats ; elle impose de simplifier sans céder sur la rigueur ; elle impose de mettre à jour et de légitimer les choix théoriques effectués ; elle impose de resituer des résultats par rapport à des finalités et même à un cadre éthique qu'il faut assumer. Bref, elle impose un travail épistémologique que la connivence au sein d'un champ disciplinaire tend parfois à relâcher ou à rendre inutile. Elle impose ce que je considère être un travail de *vulgarisation savante*, destinée à un public averti, qui est une excellente contrainte intellectuelle.

Enfin, elle impose de dégager des pierres de touche : la première est la manière dont le réel est saisi, c'est la question du matériau support du travail, des protocoles d'observation et de modélisation. La seconde est la relation de la recherche à ses finalités, aux usages qui en sont faits : une question essentielle étant « à quoi sert la théorie que vous construisez ? », question qui n'est pas incompatible avec le souci de ne pas s'inféoder aux applications pratiques immédiates de la recherche, mais à la manière dont les résultats sont mis en circulation et nourrissent une communauté de travail aussi large que possible. S'il n'est pas nécessaire que la théorie soit immédiatement utilisable, il n'en reste pas moins vrai qu'elle est toujours une théorie « en situation », articulée à des choix pratiques qui doivent être explicités.

C'est ainsi qu'une question irritante est à l'horizon commun de la théorie de la littérature et de sa didactique : à quoi sert de faire du commentaire littéraire ? Quel est le sens de cette activité singulière, qui dédouble l'énigme de l'activité artistique par l'étonnant souci de discourir à son sujet. On peut penser que la question est oiseuse, qu'elle a sa place dans une philosophie de la recherche plus que dans la recherche elle-même, qu'elle se situe aux confins du domaine. Mais cette question est bien celle-là même que posent en préambule les élèves des classes de littérature, élèves de la maternelle, du collège, du lycée, et même les étudiants des départements spécialisés. C'est la même question centrale de la théorie de la littérature, quand elle interroge les fondements anthropologiques de la production et de la réception des œuvres : la question « qu'est-ce que lire la littérature, qu'est-ce que commenter la littérature ? » débouche nécessairement sur « qu'est-ce que la littérature pour les hommes ? » et « à quoi sert d'en parler, et surtout de vouloir en parler *savamment* sans se contenter d'en bavarder ? ». Or la réponse donnée détermine la nature des savoirs qu'on va mettre en jeu, la nature des activités qu'on va proposer, comme cela détermine le jugement porté sur les œuvres.

123. Des méthodes

La question de la terminologie révèle une autre particularité épistémologique de la théorie littéraire : la question des méthodes, à savoir le contrôle rationnel des procédures d'élaboration d'une théorie : le choix des matériaux recueillis, le choix des opérations sur ces matériaux, et toutes les démarches de contrôle de ce qui est produit. Il s'agit avant tout de pouvoir justifier de la manière dont les résultats sont obtenus, et si possible donner à d'autres la possibilité de reprendre vos procédures et d'éprouver leur efficacité.

Il y a là une tension tout à fait spécifique : si on travaille sur une expérience personnelle, intérieure, subjective, comment tenir un discours rationnel ? Comment par exemple *démontrer* qu'une interprétation est légitime, acceptable, ou même *plus vraie qu'une autre* ? Qu'est-ce qui fonde la vérité du discours de commentaire ? Cette question est cruciale en matière d'enseignement, parce que les élèves/les étudiants vont en permanence circuler entre la subjectivité de leurs interprétations et la nécessité de les faire accepter, de les confronter aux interprétations « reçues », aux discours critiques légitimes. Tension donc entre la liberté à laquelle on invite l'élève (« dis ce que tu penses, ressens ce que tu veux, sois toi-même ») et la contrainte qu'on lui impose (« utilise les outils, vérifie ce que tu avances, montre-nous en quoi tu as raison, situe-toi par rapport à ce que les experts ont conclu »).

Ce sur quoi s'interroge la théorie littéraire n'est pas le texte, même si elle s'est efforcée de s'y limiter pour fonder sa propre rigueur. Ce qui est premier, c'est l'aventure d'un lecteur, qui cherche d'abord à la mettre en mots avant de la mettre en concepts, et de chercher à en faire la théorie. On retrouve ici l'opposition déjà citée entre *critique* et *poétique* ([supra, §121](#)). L'enseignement de la littérature oscille en permanence entre ces deux modes de relation au littéraire : en proposer l'expérience et la faire partager, c'est l'activité critique ; théoriser cette activité, au second degré donc, c'est le travail poétique. Il n'est pas certain, cependant, que la seconde puisse se séparer radicalement de la première.

Cette tension n'est pas abstraite : une des difficultés très concrètement ressenties par un enseignant de maternelle, c'est de devoir en permanence jongler entre des élèves qui vont rester « collés » au texte, le considérer comme une évidence brute, se contenter de le paraphraser, et ceux qui au contraire vont rebondir sur lui, s'emparer d'un élément pour dériver librement à partir de lui, se laisser entièrement projeter dans une lecture sans repères. Toute la complexité du concept d'*interprétation* est dans cette tension. Il en va de même, bien évidemment, pour un élève de Première à qui on demande à la fois une lecture méthodique, appliquant des procédures mécaniques, objectives... et une lecture personnelle, développant une intuition synthétique.

Une telle tension trouve par exemple son illustration la plus stimulante quand il s'agit de formaliser suffisamment la compétence du professionnel pour arriver à l'implémenter dans un système(expert (je fais allusion aux travaux actuels de certains chercheurs de notre laboratoire ALFA) : la multiplication des informations, des méthodes d'investigation, des traitements automatiques des données (structures, relevés lexicaux, réseaux encyclopédiques, données para- et péri-textuelles...) est-elle une aide réelle pour apprendre à *commenter* ? Sinon, quoi proposer aux élèves pour y arriver ? On est au cœur de ce que l'enseignement de la littérature prétend enseigner.

13. Des clés successivement essayées et rejetées

Le projet initial de la thèse était de décrire les caractéristiques d'un texte humoristique et de faire la liste des mécanismes linguistiques en jeu. Il me semble intéressant de montrer comment cette quête du « secret du texte humoristique » m'a amené à refaire, à une échelle modeste, un parcours parallèle à celui de la théorie littéraire.

131. L'approche rhétorique : le secret est dans le texte

Une des premières clés essayées dans la thèse était une approche résolument formelle, dont l'hypothèse principale pourrait se résumer ainsi : « ce que l'on appelle l'humour du texte chez un auteur comme Queneau peut être identifié à partir de marques objectives, inscrites dans la matière même du texte ». Une linguistique de l'humour, étendue éventuellement à une rhétorique, serait alors susceptible d'être construite : il suffirait de relever et de situer les anomalies, les *incongruités* et d'identifier le mécanisme, la régularité linguistique qu'elles affecte à tel ou tel niveau linguistique.

Une entrée très productive

Le texte de Queneau se prête particulièrement à un tel exercice de stylistique. Les figures de l'humour s'y multiplient depuis les niveaux les plus élémentaires (graphiques, phonétiques, morphologiques...) jusqu'au niveaux supérieurs (pragmatiques, logiques, textuels...). On peut ainsi sommairement réduire le travail de l'humoriste à une certaine pratique de la *faute intentionnelle* : lorsqu'on essaie de situer les phénomènes qui produisent l'effet humoristique, on observe qu'ils constituent, à des degrés divers, des violations de ce qui apparaît, par contre-coup, des régularités du code partagé. Régularités parfois identifiées par les grammaires, mais aussi régularités moins visibles, comme celles qui concernent les contraintes pragmatiques (le lien langue-usage), les contraintes logiques, les contraintes esthétiques, etc. La description peut ainsi tenter une qualification et même une quantification de ces écarts à la norme, de ces décrochements, en appliquant les outils de toutes les disciplines qui ont cherché à modéliser les contraintes (grammaire, linguistique textuelle, logique, poétique, etc.). Ce qui a été tenté sur des objets « simples » (Jolles 1972), comme les histoires drôles, ou un texte de Raymond Devos.

(5.2) 1985 : «De la littérature de confiserie. La devinette humoristique : approches méthodiques», dans *Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Recherches en linguistique étrangère (XII), Communication/Compétence (III)*, Paris : Les Belles Lettres, 1987, pp. 9-16.

(4.1) 1990 : «Apport de l'analyse textuelle à l'étude psychogénétique d'un corpus d'histoires drôles», dans *L'humour d'expression française*, actes du Colloque international de l'Association CORHUM, Paris (juillet 1988). Nice : Z'éditions. Tome 2, pp. 31-40.

(5.7) 1991 : «L'apport de quelques outils linguistiques à la description de l'humour dans un texte de R. Devos», communication au Groupe de Recherches CORHUM, avril 1990, *Cahiers de recherche CORHUM – CRIH n° 2*, pp. 2-27.

(5.8) 1992 : «Introduction : humor research east of the Atlantic», préface du numéro spécial de la revue de l'ISHS: *Humor* 5.1, pp. 1-6. En collaboration avec S. Attardo.

(5.9) 1992 : «Jokes as a text type» . *Humor* 5.1, pp. 165-176. En collaboration avec S. Attardo.

En quelque sorte, l'étude des textes humoristiques constitue une sorte d'introduction plaisante à la réflexion linguistique elle-même¹ : l'humour pourrait être vu comme une activité métalinguistique, mais aussi méta-rhétorique, méta-pragmatique, méta-logique, etc. Il implique un usage *réflexif* du langage, de la pensée, non par un discours descriptif, mais par la pratique systématique de la manipulation.

L'étude des textes humoristiques s'est révélée une excellente initiation à la réflexion linguistique : en poussant à la limite les structures de la langue, depuis les plus élémentaires jusqu'aux plus complexes. Elle montre à la fois l'indépendance des niveaux linguistiques, par exemple que le calembour phonétique peut être indépendant des parodies génériques, mais aussi que ce modèle modulaire de la langue, bien utile pour une présentation ordonnée, est en réalité plus compliqué. Pour ne donner qu'un exemple célèbre, Raymond Roussel génère toute une fiction de la simple permutation de deux consonnes (Roussel 1935 : *Comment j'ai écrit certains de mes livres*).

1 Ce qu'a bien compris une linguiste comme Marina Yaguello (*Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Seuil, 1981).

La réécriture ludique comme geste critique, et ses avatars en didactique

C'est pourquoi l'écriture humoristique intéresse l'enseignant : par exemple, la pratique de la parodie, du détournement comique, de l'imitation plaisante, etc. est une manière de manipuler de manière très expérimentale et motivante les singularités stylistiques ou génériques, de pratiquer en quelque sorte une critique en acte, alternative ou préalable à une critique « sérieuse ». À l'instar du pastiche, imitation sérieuse, la parodie à visée comique oblige à amplifier les traits, à les simplifier, à les condenser – et donc à les repérer et à les isoler, préalable à leur identification. On pourrait dire que c'est une belle image de la transposition didactique... à la fois parce qu'elle identifie son objet en ramassant les traits caractéristiques, et bien entendu parce qu'elle le trahit...

Une telle dimension réflexive et manipulatrice a été brillamment illustrée par Queneau dans ce qui apparaît comme un manuel de rhétorique systématique : les *Exercices de style* (1947). Il n'est pas sans intérêt de noter qu'une partie du courant des ateliers d'écriture s'inspire du projet de littérature expérimentale que Queneau et François Le Lionnais avait créé au sein du Collège de 'Pataphysique sous le nom d'Ouvroir de Littérature Potentielle. Pourrais-je aller jusqu'à dire que Queneau est un des inspirateurs d'une pédagogie active de la littérature, qui a influencé jusqu'à la création de la nouvelle épreuve de français du bac : l'écriture d'invention ? C'est l'occasion de rappeler que le projet de l'OuLiPo fait une place particulière à un *décalage infime*, ce *clinamen* cher aux pataphysiciens, qui évite en dernière limite de retomber, alors qu'on croyait y échapper, à un excès de sérieux. Bien des didacticiens feraient bon usage de ce rappel ultime à l'autodérision ...

132. Les limites de l'approche formelle et textuelle

Toutefois, la tentative d'aborder l'humour du seul point de vue de l'approche linguistique permet d'éprouver les limites des approches formelles :

- Rien ne vient limiter la formalisation rhétorique : il n'y a pas de limites à la décomposition des figures et à leur dénombrement, comme le prouve assez la difficulté de clore une liste des figures pertinentes. C'est l'échec de la rhétorique « classique » (celle de Fontanier, par exemple) : elle s'est effondrée sous son propre poids, raffinant et multipliant la terminologie jusqu'au jargon.
- Si le projet initial était de décomposer les mécanismes rhétoriques de l'humour, il s'est heurté assez vite au caractère multidimensionnel des faits observés. Réduire telle figure à un niveau linguistique donné est illusoire : tel métaglasme qu'on croyait limité simplement au niveau grapho-phonétique est aussi lisible au niveau sémantique. L'inscription de l'humour dans le matériau textuel est complexe et diffuse ; il n'y a pas de mécanisme élémentaire qu'on pourrait circonscrire.
- L'hypothèse de la réduction rhétorique est que le sens global d'un texte pourrait résulter de la combinaison des effets dispersés tout au long de l'énoncé ; tout repose sur une postulation modulaire et combinatoire. Mais en réalité, c'est au sein du système d'un texte que se repère tel ou telle figure, et non l'inverse ; ce qui est premier, c'est la perception d'une irrégularité diffuse, l'analyse ne peut être que « descendante », à partir de l'effet pragmatique global (Molinié 1986).

Ces écueils, la didactique de la littérature et les jurys des concours les connaissent bien : ce sont ceux qui expliquent la difficulté à construire une explication de texte à partir d'un relevé mécanique de figures. Les élèves/les étudiants, à défaut d'une vision globale du texte, procèdent parfois de cette manière-là – encouragés dans ce sens par bien des « méthodologies » scolaires d'analyse. Mais au bout du compte, cette recherche aveugle ne produit qu'un relevé sans consistance, parce qu'il n'est pas orienté par des hypothèses de lecture qui permettent de faire des choix, de hiérarchiser, de sélectionner entre les faits ceux qui sont pertinents de ceux qui ne le sont pas (voir § 132).

Mais plus grave encore, le relevé des figures, aussi subtil qu'il puisse être, aboutit à une description qui n'est en rien propre au texte *comique* : les figures auraient pu être tout aussi bien relevées dans un texte poétique ou argumentatif : rien par exemple dans l'hyperbole ne permet de décider à quel moment elle est perçue comme ironique ou comique ; le calembour ne se distingue en rien de figures nobles comme la paronomase ou même l'assonance. En se focalisant sur la seule dimension formelle, on oublie que ce qui la rend lisible c'est l'effet de sens, et que celui-ci permet d'accéder aux figures qui le portent, mais non l'inverse.

Un tel constat ne surprendra pas ceux qui ont été attentif aux débats sur la « critique du signe » menés par des auteurs comme Henri Meschonnic (1970, 1982), ou dans les cercles inspirés des réflexions de Peirce (1978 ; Deledalle 1990). Sans prétendre résumer en si peu d'espace des débats complexes et parfois confus, je retiendrai de ces critiques du modèle saussurien ou hjemslevien que le modèle fameux du signe associant signifiant et signifié laisse volontairement de côté le fait que ce lien n'est pas intrinsèque, mais qu'il est *produit dans un contexte* : d'abord dans un co-texte, puis, de proche en proche, dans une situation où il faut prendre en compte de nombreux paramètres. C'est ce que Meschonnic appelle son *historicité* : le sens s'arrache sur le fond de la pratique des sujets dans la langue, et ce n'est que par un raccourci rapide qu'on le situe dans le signe, alors qu'il est dans les énonciations. La description est pilotée par le sens du texte, et non l'inverse : c'est parce que le lecteur sait ce qu'il cherche qu'il est capable d'analyser, et non parce qu'il analyse qu'il trouve du sens. On trouverait chez Peirce un concept proche, avec la notion d'*interprétant*.

Ces considérations théoriques deviennent utiles quand on s'intéresse aux énoncés humoristiques. Si c'est à partir des contextes que se spécifient les valeurs des signes, on comprend mieux alors pourquoi tel énoncé prend une valeur humoristique alors qu'il n'a pas été altéré par quelque transformation, mais simplement parce qu'il est situé dans un contexte nouveau, parce qu'il est inséré dans une pratique orientée par d'autres buts. Et on comprend alors pourquoi telle figure (l'exagération, par exemple) devient ici la marque de l'amplification épique (régime sérieux) alors qu'ailleurs elle est la marque de l'amplification farcesque (chez Rabelais, par exemple).

En situation didactique, on comprend aussi pourquoi, en l'absence d'une signification globale produite *en amont de l'analyse*, celle-ci ne peut aboutir ni même simplement commencer. Un texte qui n'a pas de sens avant une lecture analytique n'en aura guère plus quand elle aura été menée, si elle peut être menée : et cette lecture ne peut être menée que par l'enseignant, qui lui possède ou croit posséder cette signification globale. Il dispose des interprétants qui font sens pour lui, par ses élèves. Et le démontage, quelque minutieux qu'il soit, du mécanisme linguistique présenté comme propre au texte, n'aboutit qu'à éparpiller le matériau sans donner jamais la clef d'ensemble. Cette problématique est typiquement celle du *cercle herméneutique* (Laks & Neschke 1988).

On peut aussi illustrer ces considérations à partir d'une question théorique et didactique à la fois extrêmement familière et largement mal connue : la question de l'enseignement du lexique. L'usage des dictionnaires laisse penser que l'unité lexicale « possède » une signification qu'elle transporte avec elle d'un texte à l'autre, sans connaître de variations que marginales. Mais en réalité, le mot est un artefact. Ce qui existe, ce sont les énoncés où il sont pris ; énoncés eux-mêmes pris dans des énonciations, elles-mêmes prises dans des contextes, des actions orientées par des buts en des lieux et des temps précis, par des sujets précis. Ce n'est que par un effet statistique qu'on peut provisoirement immobiliser le mécanisme de la signification lexicale en posant comme figée ce jeu d'interactions. Mais dans les énoncés, les mots jouent beaucoup plus librement : ils prennent des valeurs qui peuvent fortement diverger de leur définition lexicographique. Ce phénomène, présent de manière inaperçue dans l'ordinaire des discours, où il engendre les malentendus permanents que l'on sait, est rendu plus visible dans le texte littéraire, qui en quelque sorte rend leur

liberté aux mots en faisant sans cesse se recalculer leur valeur. D'où le paradoxe d'une lecture qui se *projette sur le texte* et qui s'y précise, mais ni se *résulte pas* de celui-ci.

(4.14) Sous presse : «Lexique et lecture littéraire», introduction du chapitre et une analyse de séquence, dans *L'enseignement du lexique à l'école primaire* (titre provisoire), dir. S. Plane et É. Nonnon, Lyon, INRP.

Paradoxe qu'on retrouve dans le couple compréhension-interprétation. La *description* de faits de langue, même si elle arrivait à cerner suffisamment un idiolecte d'auteur, resterait une description, mais ne rendrait pas compte de l'événement central qui a suscité tant d'efforts : l'expérience du texte, la réaction du lecteur, le développement de multiples significations, le propre travail du lecteur avec le texte. La description, quelle que soit sa qualité technique, ne rend pas compte de l'interprétation. C'était retrouver les limites de l'hypothèse formaliste : la description du *texte littéraire* peut avancer vers un progrès indéfini en précision et en sophistication, sans pour autant rendre compte que du résidu formel de l'interaction, et travailler indéfiniment sur une langue morte, sur une forme morte, le Texte.

14. Autres travaux : histoire et sociologie de la littérature

Dans cette section, je regroupe rapidement diverses publications qui prolongent ces travaux sur Queneau et l'humour. Certaines relèvent de courtes études comparatives, comme cette brève analyse d'un des poèmes de Tardieu dédié à Queneau.

(5.13) 1993 : «La même Néant dans le métro... Jean Tardieu et Raymond Queneau», *La Sape, revue d'expression poétique*, nouvelle série n°32, janvier 1993, pp. 70-79.

C'était l'esquisse d'une «humourologie comparée», entre deux auteurs dont la tonalité hésite en permanence entre la légèreté et la profondeur, entre le jeu et l'émotion, et qui se sont l'un et l'autre essayés à une pratique «expérimentale» de l'écriture, le théâtre de Tardieu étant proche, par cet aspect, de l'esprit oulipien.

141. « Philosophes et voyous »

Mes autres publications sur R. Queneau sont à situer dans le domaine de l'histoire et de la sociologie de la littérature. On peut y voir une forme d'alternative aux premiers travaux d'inspiration naïvement formaliste, avec une tentative pour s'interroger non plus sur le *texte* de l'humour mais sur son *historicité*.

(5.3) 1987 : «Philosophes et voyous : une collaboration inachevée [de R. Queneau] aux *Temps Modernes* (1951)», dans *Temps-Mêlés-Documents-Queneau* 150 + 33-36, actes du 3^{ème} colloque international R. Queneau (juillet 1986), Verviers, pp. 53-65.

(5.4) 1987 : «Queneau, *Les Temps Modernes*, Sartre», dans *Temps-Mêlés-Documents-Queneau* 150 + 33-36, actes du 3^{ème} colloque international R. Queneau (juillet 1986), Verviers, pp. 355-361.

Ces deux articles de 1986 sont fondés sur le dossier des avant-textes d'un article de Queneau, dont seule la première partie est parue dans *Les Temps Modernes*, la revue dirigée par Sartre. Derrière ce qui est la reconstitution d'un moment anecdotique de l'histoire de la France intellectuelle de l'immédiat après-guerre, c'est la problématique de l'engagement qui est posée. Queneau, figure de l'intelligentsia germanopratin, hésite entre deux postures de l'écrivain : d'un côté, ses premiers succès de librairie font de lui un romancier-amuseur, un clown littéraire : il écrit des chansons, rédige des romans ludiques, participe aux jeux des Pataphysiciens, avec Boris Vian et sa trompinette... Se construit une image publique d'humoriste, dans un sens ordinaire. Mais par ailleurs, outre son activité de directeur de collection chez Gallimard, sa boulimie de lecture, cette image publique masque un Queneau sérieux, voire mélancolique, dont les critiques redécouvriront, grâce à son journal et à ses archives, qu'il avait aussi une facette spiritualiste. Lecteur de Guénon, de la glose et des taoïstes, le pataphysicien est un métaphysicien inquiet plus que rieur. Dans *Philosophes et voyous*, c'est à une critique du désengagement que Queneau se livre, d'une manière si

personnelle qu'il a sans doute volontairement décidé de ne pas donner suite à ce qui apparaît, dans le manuscrit, comme un manifeste.

142. « Queneau et la linguistique »

(5.11) 1993 : «Queneau et la linguistique, 1 : Repères bio-bibliographiques» . *Temps Mêlés-Documents Queneau* 150+57-60, automne 1993,», actes du Colloque «Raymond Queneau et les langages» (Thionville , octobre 1992), pp. 23-37.

(5.12) 1993 : «Queneau et la linguistique, 2 : Queneau lecteur de J. Vendryès, de la linguistique à la philosophie du langage» . Suivi d'une bibliographie. *Temps Mêlés-Documents Queneau* 150+57-60, automne 1993, actes du Colloque «Raymond Queneau et les langages» (Thionville, octobre 1992), pp. 39-55.

Les études de 1993 s'intéressent aux rapports de Queneau et de la théorie linguistique de son temps. La première étude cherche à éclaircir quelles étaient les connaissances linguistiques de Queneau, quelles problématiques de ce champ l'intéressaient, et comment elles éclairent certains aspects de l'œuvre. J'essayais de retrouver dans les archives de l'auteur ses lectures et ses influences en matière de sciences du langage. Queneau y apparaît comme un linguiste amateur éclairé, comme il était aussi un mathématicien amateur de bon niveau. Mais plus que la science linguistique, c'est la *métaphysique* de la langue et du langage qui l'intéresse.

Par exemple, nous savons que dès l'âge de 13 ans, il s'initie à l'arabe, au hittite, à l'hébreu. Son journal révèle qu'il a étudié « le français, latin, grec, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, roumain, arabe, hébreu, danois, copte, égyptien hiéroglyphique, tibétain, chinois, bambara, ouolof, provençal »... Désir encyclopédique d'une maîtrise des langues de Babel, désir de parler à tous, mais aussi rêverie sur l'origine des langues, la fiction d'une Langue Originelle, d'une Langue Idéale, et le rêve déçu d'une adéquation parfaite entre Langue et Réel, d'une part, et entre Langue et Pensée, de l'autre. On sait que Queneau a édité le fruit de longues recherches sur les « fous littéraires » (Blavier 2000), parmi lesquels des linguistes spéculatifs, inventeurs de volapük, traducteurs de runes, spéculateurs sur la langue des dieux... Mais par ailleurs Queneau, en directeur de l'encyclopédie Gallimard, suit avec intérêt le développement de la linguistique moderne (le volume consacré au langage est signé par Martinet), de la linguistique quantitative, informatique (travaux de Gross et de Chomsky. Il se passionne pour les problèmes de norme, en écrivant divers articles sur le « néo-français » dans *Bâtons, Chiffres et Lettres*, et en expérimentant des inventions graphiques dans ses romans...

J'ai plaisir à voir dans le parcours de Queneau, linguiste « en passant », un écho de la relation toujours problématique entre sciences de la littérature et sciences du langage, 7^e et 9^e sections toujours en conflit pour dominer les facultés des lettres, et s'emprunter mutuellement matériaux et notions tout en se chamaillant. J'y retrouve même l'écho des questions de didactique du français : tantôt les programmes et les chercheurs sont sous l'influence des sciences du langage, et tous les petits écoliers font de la grammaire jusqu'à cultiver dans toutes les cours d'école les arbres syntaxiques du premier Chomsky ; soit c'est la Littérature qui prend le dessus, et à qui on consacre l'essentiel du temps scolaire, et qui est censé faire à la fois reculer le spectre de l'illettrisme et celui de l'incivilité... J'y vois même enfin une forme de tension entre Art et Technique, qui me paraît au centre du présent mémoire : Queneau n'est pas linguiste, il est écrivain. Non pas extérieur au langage, mais intimement lié à lui, et je dirai heurté à lui dans la difficulté de vivre et de créer. À en juger par la manière dont Queneau mène son œuvre, et dans le cadre de son œuvre, l'étude du néo-français, il ne travaille pas en linguiste. D'emblée, le rapport à la langue est un rapport existentiel : il n'est pas certain que l'enseignement de la littérature le suive sur ce point.

(5.12) 1993 : "Queneau et la linguistique, 2 : Queneau lecteur de J. Vendryes, de la linguistique à la philosophie du langage". Suivi d'une bibliographie. *Temps Mêlés-Documents Queneau* n°150+57-60, automne 1993, Actes du Colloque de Thionville (oct. 1992), « Raymond Queneau et les langage s », pp. 39-55.

La seconde étude s'est attachée plus étroitement à la manière dont Queneau fait écho, à plusieurs reprises, à sa lecture de l'ouvrage de synthèse publié en 1921 par Joseph Vendryes, alors grande figure de la linguistique française, *Le Langage*. Il y trouve trois grandes questions :

- l'hypothèse du « néo-français », selon laquelle la langue parlée a pris au XX^e siècle une autonomie suffisante pour se voir reconnaître à son tour le statut de langue à part entière, et féconder des œuvres nouvelles, une nouvelle norme lexicale, orthographique, syntaxique ; une partie de ses choix stylistiques s'y réfèrent ;
- le problème de l'origine des langues : à quel moment et sous quelle forme apparaît le langage humain ;
- enfin, le rêve d'une Langue Universelle, qu'elle soit la Langue Originelle antérieure aux diversifications de Babel, ou une Langue Artificielle à créer rationnellement, ou encore une Langue Idéographique, une langue qui aura été aussi bien le rêve de Leibniz (la sémantographie) que celui d'un Rimbaud, cette langue qui « sera de l'âme pour l'âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs, de la pensée accrochant la pensée et tirant ».

Avec cette étude j'accompagnais Queneau dans son parcours érudit à travers les sciences du langage, pour en reconnaître le caractère passionnant et pour s'y teinter d'une culture linguistique. Mais avec le désir d'un parcours amateur et excentrique, pour en éprouver les limites : nul ne saurait remonter à l'origine des langues, rappelle Vendryes, ni désigner la meilleure des langues, ni affirmer la possibilité d'un progrès dans l'acte même de parler et de se comprendre. Peut-être qu'une part du désir d'écrire se trouve inscrite contre cette impossibilité de fonder le langage en raison, de lui donner un sens absolu. À défaut de savoir de quoi et pour quoi nous parlons, il ne reste plus qu'à répéter avec Laverdure, le perroquet de *Zazie* :

« Tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire ».

143. « Rire et philosophie »

(5.16) 1998 : « Rire et philosophie dans l'œuvre de Raymond Queneau », *Humoresques 9* Rire et littérature», dir. par Joë Friedemann, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes (Paris VIII), pp. 77-87.

« J'ai, comme on dit, une 'formation philosophique', et je m'occupe toujours de philosophie », confie Queneau en 1950. Rire et philosophie, mais dans quel ordre ? Rire au lieu de philosopher ? Rire après avoir philosophé ? Rire avant de philosopher ? Ou encore rire parce qu'on sait philosopher ? Philosopher en riant ? Et quel rire, celui qui exprime une philosophie, ou celui qui la dénonce ? Et quelle philosophie, celle qui s'exprime par le rire ou malgré lui ? Voilà quelques joyeuses mais énormes questions posées dans cet article. Ce que j'y relis aujourd'hui, c'est d'abord le retour vers le statut singulier de l'assertion humoristique, qui procède non par autodestruction, comme on peut le penser, mais plutôt par cumulation des contraires, dans une dynamique insaisissable. Mais aussi la conviction que l'écriture, même ludique, est inévitablement un engagement profond, d'abord dans la langue, dont il s'agit de déjouer les pièges, et dans le monde, sur lequel il n'est pas possible de ne pas prendre position. C'est aussi une interrogation sur les apparences d'une image publique : Queneau qui avait la réputation d'être un rigolo se révèle un homme contradictoire, mélancolique et mystique à ses heures. Un avertissement enfin, sur la gravité engagée par toute activité d'écriture, qui dans les textes les plus modestes et les plus maladroits – je pense ici aux textes d'élèves – implique que les plus graves questions se trouvent posées, et doivent être entendues comme telles : la littérature a partie liée avec les valeurs (Legros et al. 1999).

15. Ce que je retiens des travaux sur l'humour

La phase active de mes études sur Raymond Queneau s'est achevée par un article où je faisais la synthèse de la manière dont la critique québécoise avait utilisé la notion d'humour ou des termes concurrents :

(5.14) 1996 : «En lisant les lecteurs de Queneau : Les théories implicites de l'humour dans le discours critique», dans *Temps Mêlés-Documents Queneau*, n°150 + 65-68 et dernier, printemps 1996, actes du Colloque «Pleurir avec Queneau» (Thionville, octobre 1994), pp. 295-300.

Symétriquement, quelques années plus tard, je composais pour une collection parascolaire chez Gallimard une anthologie commentée de textes illustrant, du Moyen-Age à nos jours, les variations du registre comique et en esquissant une modélisation :

(1.1) 2002 : Le comique, pour la collection " La Bibliothèque Gallimard ", sept. 2002. 14 cm. 266 p.

Loin d'enfermer le comique dans une catégorisation close, je proposais de croiser ce registre avec quelques autres, et de développer ce qui me semblait constituer les caractéristiques d'une esthétique du comique – tout en concluant que cette catégorie elle-même excédait volontiers c'est caractérisation, et que mes conclusions ne pouvaient être que discutées, habile référence à la « normantitude » québécoise.

De ce parcours intellectuel de plus de dix ans autour de cette notion, que retenir à l'occasion de ce mémoire ?

- Une formation hélas en autodidacte, pour l'essentiel, aux sciences du langage, mais aussi à quelques-unes des disciplines des sciences humaines ou des sciences dures (par exemple les sciences cognitives, la linguistique cognitive de Langacker, les travaux sur l'intelligence artificielle, etc.) appelées par le besoin de disposer d'outils et de méthodes pour travailler les textes de près, mais aussi les interactions, les interfaces langage-pensée, etc. ; et simultanément, un objet qui allait épuiser, par sa nature rétive, les modèles successivement convoqués pour le caractériser : de la linguistique à la rhétorique, de la pragmatique à la théorie du texte, de la syntaxe à la sémantique...
- Un objet suffisamment énigmatique pour attirer à lui des chercheurs venus d'horizons différents, parfois surpris de se rencontrer et de s'apercevoir qu'ils échangeaient naïvement les concepts des uns et des autres. Donc, pendant cette période, une formation imposée aux difficultés mais aussi à l'intérêt, de l'interdisciplinarité, avec le risque de me situer aux limites institutionnelles, et donc de compromettre l'intérêt des travaux présentés, aux yeux de l'évaluation universitaire. On m'a ainsi reproché, lors de la soutenance de thèse, de n'être ni assez littéraire, ni assez linguiste pour aller jusqu'au bout du projet initial.
- Un objet *Complexe*, dans le sens que ce terme prend dans le cadre des théories de la *complexité* (Fogelman-Soulié 1991, Morin 1990, Wunemburger 1990) : c'est-à-dire un objet qui nous fait toucher du doigt les limites de nos habitudes intellectuelles, de nos cloisonnements disciplinaires, de nos modèles théoriques, voire de nos paradigmes scientifiques ; un objet qui appelle un renouvellement marqué de ces cadres de pensée, et qui par conséquent appelle des collaborations, des transversalités inattendues ; un objet qui remet en cause le cloisonnement et la spécialisation universitaires ; un objet qui appelle des catégorisations nouvelles, dynamiques, qui intègrent par exemple des logiques non binaires, des classifications non dichotomiques, des schématisations dynamiques et non plus simplement spatiales et figées. Bref : un objet diablement stimulant sur le plan intellectuel.
- Un objet qui invite, puisqu'il nous place dans cette situation théorique inconfortable, à un regard épistémologique intégré aux démarches de recherche, qui

renvoie le chercheur à des interrogations sur ses propres outils, quand il croyait s'interroger sur un objet.

- Un objet enfin, qui bien que je l'aie vu abordé par des disciplines puissantes, la psychologie, la sociologie, les sciences du langage, en particulier, m'est apparu comme justifiant l'angle d'approche qui était le mien, à savoir ce secteur un peu hétéroclite des sciences humaines, pas tout à fait sûr d'exister par lui-même, et que d'ailleurs on ne sait pas trop comment nommer : sciences de la littérature ? disciplines littéraires ? études littéraires ? littérature ? critique ? poétique ? Justifier l'existence de la littérature à l'université ne va pas toujours de soi ; que dire alors de son statut dans les problématiques de l'enseignement, où à la difficulté de cerner son objet se superpose, pour la brouiller, la difficulté de définir ce qu'on appelle la didactique, sans qu'elle bascule du côté des sciences de l'éducation ?

2. Des travaux en didactique du français

Après la prise de fonction comme enseignant chercheur en IUFM, des perspectives nouvelles de travail se sont progressivement imposées, au contact des problèmes posés en formation par l'enseignement de la langue, de la lecture, de la littérature... Le champ ainsi dessiné était celui d'un domaine en émergence, la « didactique du français ». Domaine qui était alors en pleine phase d'institutionnalisation, sous l'action de chercheurs comme D. Bucheton, avec qui j'allais collaborer et gagner beaucoup de temps en découvrant que les questions que me posait ma pratique de formateur avaient été, pour beaucoup, déjà posées et défrichées.

En découvrant la *didactique du français*, je découvrais aussi la double contestation dont elle est toujours l'objet :

– de la part des praticiens, la didactique du français apparaît comme une théorie supplémentaire qui prétend régimenter « l'art » d'enseigner ; plus généralement, se pose la question d'une légitimité du métier désormais mien : pouvait-on être un vrai chercheur en IUFM ? Les problèmes de l'enseignement et ceux de la formation pouvaient-ils des objets de recherche « légitimes » ?

– de la part des universitaires, la didactique apparaît au mieux comme une sorte de science appliquée, une auxiliaire technique ; au pire, comme une excroissance venue d'un domaine suspect de scientificité douteuse, les sciences de l'éducation, ou comme le brouet indigeste d'une synthèse approximative de savoirs savants vulgarisés.

Voilà deux interlocuteurs qu'elle a désormais à convaincre. Elle le fera en se tenant exactement là où ces deux critiques la visent : sur le plan pratique, la didactique est bien une science « appliquée », ou plus exactement une science de l'action, une praxéologie, un art de faire, quitte à concevoir trop vite dans l'urgence des réponses pratiques aux dépens de beaux modèles bien consistants mais désincarnés. Sur le plan théorique, elle peut montrer que ses questions ne sont pas autres que celles qui se posent au cœur des disciplines de référence, comme si les difficultés des élèves et les questions des enseignants venaient justement révéler les points faibles ou les difficultés de la théorie : c'est vrai des sciences du langage, comme de la littérature. Là où l'élève vient buter, il y a un problème qui arrête aussi le spécialiste. C'est vrai tout autant de notions aussi élémentaires que la phrase ou le verbe, que des catégories de l'analyse littéraire, de l'esthétique, de l'anthropologie culturelle (registre, auteur, œuvre, figure...). Dans quelle mesure, inversant son image de discipline applicative, la didactique peut renvoyer aux disciplines contributives des questions de recherche reformulées ou nouvelles (Reuter 1995) ?

21. Quatre problèmes représentatifs des questions posées aux chercheurs en didactique du français

211. Enseigner la ponctuation

(4.6) 1998 : «La ponctuation dans les manuels scolaires de l'école primaire, problèmes théoriques et didactiques», dans *A qui appartient la ponctuation ?*, actes du Colloque de Liège (mars 1997), J.-M. Defays, L. Rosier, F. Tilkin (éds.), Bruxelles : De Boeck/Duculot, coll. «Champs linguistiques», pp. 223-242.

Si on en juge par ce qu'en montre le matériel pédagogique, la ponctuation apparaît comme une question subalterne, occupant une place très marginale dans les programmations. Tout se passe comme si la ponctuation était quelque chose de simple et de facile à enseigner, à

quoi on peut consacrer une leçon annuelle. C'est une conception simplifiée et réductrice des phénomènes concernés qui est mise en œuvre : mais cette simplification ne relève pas d'un choix raisonné, d'une « transposition didactique », mais d'une théorie elle-même insuffisamment développée, qui ne tient pas compte des fonctionnements réels. Ici l'insuffisance d'élaboration théorique se situe du côté de la diffusion universitaire des savoirs savants, soit parce qu'ils sont mal connus, soit parce qu'ils sont encore à l'état de chantier.

Sur le plan linguistique, la ponctuation ne constitue pas un système de règles unifié, mais se différencie suivant les niveaux linguistiques considérés : il existe une ponctuation du mot, de la phrase, de l'énoncé, de l'énonciation. À chacun de ces niveaux, des règles de nature différente peuvent s'appliquer : si les règles sont plutôt simples et mécaniques au bas niveau (on peut les implémenter dans un correcteur automatique, par exemple), les règles de niveau moyen et supérieur relèvent de choix intentionnels du scripteur et sont susceptibles de variations diachroniques (elles dépendent de l'état de la langue à une époque et dans un milieu donné) et synchroniques (le choix de telle ou telle ponctuation produit des effets variés avec lesquels le scripteur peut jouer).

Ainsi, contrairement aux représentations spontanées, on n'établit pas la ponctuation d'un texte mot par mot, groupe par groupe, phrase par phrase, mais en tenant compte du genre à produire, de ses règles propres, et à partir d'une vision globale du texte que la ponctuation structure pour ainsi dire « en descendant ». On s'aperçoit ainsi que la ponctuation use de ressources plus variées que la seule liste des « points » (souvent d'ailleurs bien incomplète, les *signes doubles* en étant souvent absents, ainsi que le *tiret* et autres balises visuelles...) : par exemple, l'alinéa n'est pas un « signe de ponctuation » conventionnel, mais constitue une balise tout aussi fonctionnelle que le point, en assurant la segmentation du bloc de textes en paragraphes.

Ainsi l'entité sur laquelle on doit réfléchir n'est pas la ponctuation « au ras du texte », mais une vision beaucoup plus vaste. La ponctuation n'est ni le seul marquage de l'intonation, ni l'auxiliaire d'une syntaxe, mais relève d'une sémiotisation de l'espace visuel de la page ou de l'écran, et elle partage avec d'autres signes un vaste domaine système de structuration : alinéas, espaces, blancs, marges, blocs... On voit bien qu'en fonction de telle ou telle modélisation, ce qu'on va enseigner, ce qu'on va observer dans les textes d'élèves n'est pas du tout identique. On peut ainsi considérer que l'*alinéa*, qui apparaît très rarement comme objet de réflexion systématique, constitue une entrée didactique bien plus productive que la ponctuation intraphrastique, d'autant plus que les traitements de texte permettent des manipulations réversibles et spectaculaires.

En réalité, la ponctuation est un très bel exemple de ces problèmes didactiques qui se révèlent des révélateurs de nœuds théoriques essentiels : elle se situe sur la frontière mouvante entre la Langue et le Style, entre des contraintes indiscutées, universelles, mécaniquement applicables, et des régularités susceptibles de variations individuelles, historiques, génériques, plus difficilement explicitables. D'un côté, on est dans un fonctionnement fortement codé, de l'autre dans un fonctionnement plus ouvert : d'un côté on est dans la grammaire, de l'autre dans ce qu'on pourrait appeler la littérature : le choix des signes ne relève plus d'une syntaxe, ni même d'une sémantique régulée, mais d'une esthétique. Au lieu que les usages y soient réglés par des contraintes externes, ce sont les usages qui créent des régularités, identifient une manière d'écrire, posent leur propre signification. Pour l'auteur, la ponctuation relève pour partie de la création ; pour le lecteur, de l'interprétation. Ainsi l'étude de la ponctuation est un emblème de la tension entre linguistique et littérature.

Ainsi la ponctuation n'est pas seulement pour l'élève l'occasion de montrer ses négligences et ses ignorances : c'est pour lui l'occasion de s'exercer à toutes les dimensions de l'écriture, depuis la mise en ordre du sens jusqu'à l'inscription du feuilletage de l'énonciation (l'alinéa,

qui apparaît avant le point, comme premier geste de marquage de la structure textuelle, les guillemets qui sont la marque des différenciations énonciatives ; les points de suspension, si peu et si mal étudiés, marquent parfois des décrochages ironiques, etc.). On est loin, dans cette perspective, d'une ponctuation ancillaire, mais d'une réflexion créative, expérimentale, liée au geste d'écrire-penser.

Cette conception de la ponctuation correspond à un état théorique qu'on pourrait dire *complexe* ; il semble le plus souvent mal connu des concepteurs de manuels et bien entendu des enseignants eux-mêmes, et il est pratiquement absent sous cette forme de la formation universitaire. Lorsque l'on observe les exercices proposés dans les manuels, c'est donc un modèle réducteur du savoir qui est enseigné, sans pour autant que cette réduction ait été raisonnée. La *transposition didactique* ici se fait doublement réductrice : elle simplifie les tâches proposées, mais aussi elle part d'un modèle trop simple de la compétence (Fabre-Coll et al. 2000).

L'enseignant dispose au mieux sur ce problème d'un savoir réduit à la seule dimension linguistique : il n'est par exemple pas fait état des problèmes de l'acquisition et du développement. Il faut alors faire appel à d'autres disciplines contributives pour analyser les productions réelles des élèves, et comprendre la dynamique des erreurs. Autour de l'élève, le linguiste doit laisser la place au psychologue du développement pour comprendre les processus réels de production et de contrôle de l'écrit, et y ajuster les niveaux d'exigence, les formes d'entraînement à proposer (Jaffré 1987, 1998, Fayol & Jaffré 1992).

Pour ce qui est de la didactique proprement dite, il faut s'intéresser aux *tâches* proposées : l'exemple le plus caractéristique est l'exercice qu'on trouve partout, qui consiste à demander à l'élève de reconstituer **LA** ponctuation d'un texte donné, comme s'il n'existait qu'une solution et une seule à ce problème. Si cette tâche est conforme à une représentation ancillaire de la ponctuation, elle ne correspond en rien à la manière dont les choses vont effectivement se passer lorsque les élèves font faire l'exercice : que faire des variantes qui vont nécessairement apparaître dans les solutions proposées ? Les considérer comme des erreurs n'est pas leur rendre justice. On voit comment la mise en œuvre de la tâche doit inclure des discussions autour des solutions qui sont tout autre chose que la seule validation de résultats en vrai/faux. On voit aussi comment se profile derrière une tâche aussi simple deux conceptions différentes de l'enseignement de la langue :

- l'une qui considère que la plupart des savoirs élémentaires relèvent de règles simples et d'un apprentissage mécanique ;
- l'autre qui considère que ces savoirs sont complexes, doivent être l'objet de discussions qui prennent en compte beaucoup plus de variables que celles qu'énumèrent les formulations scolaires de règles ; à une réalité complexe doit correspondre une conception complexe du *savoir* et de *l'activité de l'élève*.

On voit aussi comment la pratique des textes littéraires peut être articulée à l'enseignement de la langue : la littérature offre des exemples d'utilisations-limites de la ponctuation, soit parce que les auteurs la suppriment (d'Appolinaire à C. Simon, montrant ainsi l'inexactitude de la formule « la phrase commence par une majuscule etc. »), soit parce qu'ils en font un usage déroutant (Céline, Sollers) ; les textes d'auteurs offrent un terrain privilégié d'observation de ces situations-limites qui font sauter aux yeux un phénomène jusque là très discret. À l'inverse, l'atelier d'écriture gagne à faire sentir comment la manipulation linguistique provoque l'effet stylistique : apprendre à ponctuer, c'est donc d'abord apprendre à écrire et non apprendre à corriger.

212. Le lexique : observer son acquisition, enseigner le vocabulaire

Le lexique, à l'instar de la ponctuation, illustre la richesse du questionnement soulevé par des objets d'enseignement qui paraissent aller de soi. Un premier chantier avait été ouvert à l'occasion des travaux qui ont abouti à la publication de *Écrire en Zep* :

- (4.9) 2001 : «Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale», dans *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*, actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janvier 2000), Luc Collès et al. (éds). Bruxelles : De Boeck, coll. «Savoirs en pratiques», pp. 576-582.

Ces réflexions lexicales prolongent des travaux antérieurs sur un possible modèle sémantique de l'humour :

- (5.10) 1992 : «Un modèle sémantique de l'incongruité verbale. A propos d'un sketch de R. Devos», *Les Cahiers du C.R.E.L.E.F.* 33, 1992-1, Université de Franche-Comté, Besançon, pp. 25-53.

Dans cet article, j'essayais d'illustrer la proposition d'ajouter une dimension *sémantique* à l'outil d'évaluation des écrits que nous avons esquissé avec D. Bucheton dans *Écrire en Zep*.

- (1.2) 2002 : *Écrire en ZEP : Un autre regard sur les écrits des élèves*, d'après les travaux du GER «Langages en ZEP» (1998-2000). Paris : co-édition CRDP Versailles/Delagrave, novembre 2002. 192 p. 24 cm. En collaboration avec D. Bucheton.

Si les écrits des élèves, au fil des réécritures successives, se développent sur le plan de la structuration phrastique et textuelle, on observe qu'ils s'organisent aussi autour de quelques éléments lexico-sémantiques qui constituent en quelque sorte les « germes conceptuels » du récit. C'est ici le processus inverse qui se produit lors de la lecture : celle-ci est décrite par les psychologues comme la construction progressive, par restriction pas à pas, d'un réseau sémantique élémentaire, du type de celui que cherchent à représenter schématiquement des modèles sémantiques formels comme ceux de Greimas (carré sémiotique, schéma actanciel). Lire un texte, c'est le réduire à quelques éléments de signification articulés dans une configuration spécifique (Greimas parle d'isotopie). Or, on peut considérer que ces quelques éléments sont portés par le matériel lexical, voire par un ensemble très restreint de lexèmes. Une lecture « tabulaire » des écrits est alors possible, à la recherche de ces germes sémantiques en petit nombre. C'est ce mode de lecture qu'on voit à l'œuvre dans certaines phases des débats interprétatifs.

- (7.28) 2003 : «Lexique et lecture littéraire (1) : Quand l'œuvre littéraire enseigne le vocabulaire à sa façon : conduites métalexicales dans une séance de lecture littéraire», communication au séminaire de l'équipe INRP «Enseignement du lexique à l'école primaire», dir. S. Plane et E. Nonnon, recherche en cours 2002-2005. En collaboration avec Jean Valdivia et Alain Dunas.

L'hypothèse que nous faisons est que dans le processus de production, le texte (récit ou argumentation, etc.), se développe autour de quelques éléments-clés : un événement, un objet, un ressort dramatique... ou telle ou telle notion que le texte développe et illustre. On n'est pas très loin ici de la recherche par les élèves des « idées » qui vont constituer l'essentiel du propos qu'ils cherchent à mettre en mots. Notre proposition consiste à considérer que ces « germes sémantiques » sont progressivement dégagés par la dynamique de l'écriture, et qu'ils sont portés par le matériel lexical, comme si certains « mots » correspondaient à des foyers créatifs. Ici l'approche lexicale proprement dite rejoint la réflexion sur la dimension *symbolique*, entendue comme le brassage, dans les écrits individuels, d'un matériel imaginaire collectif, que l'anthropologie symbolique de Bachelard (1942) identifie comme des « schèmes » tissant imagerie mentale et matériel verbal, que d'autres (par exemple Dufays 1994) appellent des stéréotypes, en s'intéressant plus aux manifestations linguistiques : lieux, objets, matières, actions élémentaires...

C'est ainsi que nous avons proposé, avec D. Bucheton, d'être attentif au fait que les écrits d'élèves sont soumis aux mêmes processus de genèse que les écrits des experts en fiction, lesquels sont à la recherche tâtonnante de la poignée de mots qui vont formuler au mieux ce que les textes cherchent à dire.

*

* *

Un programme de recherche INRP, dont le rapport est actuellement sous presse, m'a amené à reprendre la question du lexique dans l'initiation à la lecture littéraire, et au-delà dans le développement de la compétence culturelle :

(7.35) 2005 : «Lexique et lecture littéraire, quelques éléments de problématique», communication au colloque Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux, INRP/Lidilem Grenoble III, Lyon, dir. F. Grossmann et S.Plane, 9-10 mars 2005.

Dans l'ouvrage INRP en préparation, la question abordée est « comment enseigner le vocabulaire à l'école primaire ? ». Un premier bilan révèle que l'enseignement du lexique est le parent pauvre de la réflexion didactique : d'une manière générale, les conceptions scientifiques à l'œuvre dans le matériel et les pratiques pédagogiques sont souvent en décalage sur les résultats de la recherche lexicologique : d'une manière générale, les approches syntaxiques sont mieux connues que les approches sémantiques ; celles-ci, à leur tour, sont conçues sur la base d'une conception simplifiée du lexique, de son fonctionnement discursif et de son acquisition. Dans les pratiques, les enseignants reconnaissent qu'ils ont des difficultés à insérer efficacement les « leçons de vocabulaire » tant dans les séances de lecture que dans les séances d'écriture ; par ailleurs, les programmes imposent que soient abordées des notions de lexicologie (champ lexical, morphologie lexicale, synonymie, métaphore...) qu'il n'est pas toujours facile d'articuler aux autres activités de la classe de français.

Dans la contribution sous presse, à partir de l'analyse de deux séances de lecture littéraire entrelacées d'activités d'écriture, j'essaie de montrer comment les interventions des élèves donnent des indications sur les *priorités lexicales*, à savoir les mots qui jouent dans les textes étudiés un rôle suffisamment central pour qu'un travail lexicologique précis (définition, morphologie, étude d'autres occurrences...) soit à la fois l'occasion d'un apprentissage linguistique « décroché », et l'occasion d'utiliser le texte comme support de réflexion et comme clé d'interprétation des lexèmes inconnus. La relation entre le travail grammatical et le travail « littéraire » est ici beaucoup plus étroite. Une des questions qui trouve ainsi sa résolution est celle de savoir comment décider des mots sur lesquels faire porter un travail particulier, soit parce que l'économie du texte l'impose, soit parce que les élèves n'en connaissent pas le sens hors contexte de manière suffisamment efficace. Dans cette séance sur *Yakouba*, les élèves travaillent à plusieurs reprises sur le mot « banni », et cette entrée à elle seule leur permet d'une part de mieux lire la fiction, et d'autre part de préciser les connaissances qui permettent d'apprendre ce mot, ses synonymes, ses emplois, ses dérivés.

Ce qui est en jeu, autour des questions de vocabulaire, est en réalité plus vaste. Il s'agit de savoir ce que les élèves peuvent apprendre *uniquement en lisant des textes inconnus* : quelles sont les connaissances que les élèves peuvent tirer de la découverte de nouvelles formes linguistiques, par le seul fait qu'ils les découvrent et les retravaillent au cours de la lecture interprétative, en quelque sorte de manière intégrée, sans que ces connaissances doivent faire l'objet d'un enseignement préalable ou ultérieur. L'enjeu est de taille car il concerne la manière dont l'enseignement de français doit équilibrer la pratique des textes et un enseignement systématique du lexique, de la grammaire, des structures textuelles, etc. Dans une vision optimiste, il suffirait que les élèves lisent et discutent des textes pour apprendre « intuitivement » les mots étrangers à leur lexique disponible, les structures nouvelles. Dans ce cas, un travail systématique est superflu, et le temps scolaire peut avantageusement être consacré surtout à la pratique des textes, au débat interprétatif, aux travaux de réécriture. En quelque sorte, les textes fourniraient assez d'indices pour que les élèves soient capables de les comprendre et de les apprécier en « comblant » leurs ignorances, en permettant de deviner le sens des mots inconnus grâce au contexte.

L'observation de séances de travail confirme qu'un important travail métalinguistique « spontané » a lieu, souvent à l'insu de l'enseignant, accaparé par d'autres buts. Toutefois, elle montre aussi qu'il reste indispensable d'appuyer les interprétations sur des apprentissages précis, systématiques, et sur une approche des textes qu'on pourrait appeler une **lecture philologique**, qui établit précisément le sens des mots dans le « dictionnaire », qui éclaire méthodiquement les structures complexes (par exemple les anaphores, les chaînes pronominales, les désignations métaphoriques...). Sans quoi la lecture de certains élèves se place rapidement à un grand niveau de généralité, à partir d'un prélèvement très ponctuel d'informations : le texte est « deviné », d'autant plus facilement que la lecture est collective et que les élèves discutent de ses contenus plus que de ses formes précises. C'est le risque d'une pratique systématique de la lecture dite « interprétative », qui favorise les généralisations et les approches très globales des textes, et qui permet à certains élèves, particulièrement à l'aise dans le commentaire, de rester sans qu'on s'en aperçoivent de piètres lecteurs autonomes, incapables de répondre à des questions précises sur le sens des constituants ni de construire une lecture documentée d'un écrit.

Ce qui est donc en perspective, c'est la tension entre un enseignement systématique de la langue et un enseignement « intégré » : comment équilibrer, dans les classes du primaire – mais la question est posée jusqu'à l'université – la pratique ouverte des textes, et la pratique systématique de la langue ? Associer l'une et l'autre au cours d'une même séance de découverte d'un texte se révèle, en réalité, un exercice d'improvisation didactique difficile pour les enseignants en formation, et c'est sur ce point que nous avons à travailler.

213. Enseigner l'argumentation

(5.18) 1998 : « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français aujourd'hui* 123 « Argumenter : enjeux et pratiques », septembre 1998, pp. 16-30. En collaboration avec Dominique Bucheton.

« Faut-il faire travailler les élèves à la maîtrise des formes du discours argumentatif, qu'elles soient scolaires ou sociales, ou développer la capacité des élèves à penser, parler, raisonner avec les autres ? Faut-il les préparer à se défendre, à contre-argumenter, se vendre, voire à être toujours dans l'agressivité ou à l'offensive comme le sont les jeunes loups du commerce, de la science ou de la politique ? Ou faut-il résister à ces logiques pragmatiques et aux valeurs qui les sous-tendent et chercher à les aider à devenir des « honnêtes hommes » ? Il n'est pas sûr que les deux positions soient compatibles » : c'était là la problématique de cet article, paru dans un temps où les enseignants de lettres étaient beaucoup sollicités pour mettre en place, dès l'école, l'enseignement de l'argumentation, et où le mot fleurissait un peu partout dans les programmes et instructions, en français et ailleurs.

En considérant que les représentations et les compétences d'écriture des élèves sont plus déterminées par des schèmes construits ou *postures* que par leurs éventuelles déficiences techniques, nous avons voulu substituer au seul enseignement technique des formes codées de l'argumentation – une néo-rhétorique – un enseignement qui chercherait à faire bouger les élèves en leur permettant de diversifier les postures disponibles, leur image de soi, et le lien entre savoir, langage et action : la notion que nous cherchions à faire construire est autant sociale, psychologique, que scolaire : le « point de vue ». « Être quelqu'un et se situer dans l'espace réel et dans l'espace des informations sont deux capacités liées à la conscience qu'on peut y intervenir concrètement. Ce qui fait obstacle à la capacité d'argumenter, c'est aussi le fait qu'il n'y a pas d'expérience de la subjectivité positive, que le fait qu'il n'y a pas de besoin personnel de savoir pour comprendre et agir. On construit à la fois un savoir sur le monde, un savoir-parler et un point de vue ». L'article s'appuie sur l'analyse de pratiques de classe auprès d'élèves en grande difficulté.

214. Enseigner la grammaire

- (6.3) 2000 : Compte rendu de l'ouvrage de Serge Meleuc et Nicole Fauchart, *Didactique de la conjugaison : le verbe autrement*, CRDP Midi-Pyrénées/Bertrand-Lacoste, coll. «Didactiques», 1999. Dans le *Supplément au Français Aujourd'hui* 109, p. 25. Et dans *La Lettre de la DFLM* 27, 2000-2, p. 41.
- (4.13) 2004 : «La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ?», dans *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques ?*, actes du colloque «Langue et enseignement de la langue», Marseille (juin 2003), dir. par C. Vargas. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 125-134.

"Même s'ils se manifestent en surface en termes de contenus de savoir d'ordre morphosyntaxique (qui réfèrent à la phrase, mais aussi aux articulations entre phrases et à la structure du texte), les problèmes d'écriture des élèves (et donc leurs besoins d'apprentissage) concernent, le plus souvent et en priorité, des comportements d'ordre pragmatique (savoir contextualiser l'écrit) et d'ordre sémantique (savoir choisir et organiser des informations adéquates). En conséquence, ce n'est pas en faisant acquérir aux élèves des savoirs morphosyntaxiques énumérés dans les programmes qui paraissent leur manquer, qu'on répond le mieux à leurs 'besoins'" (Mas 2000, 118)

Dans cet article, je suis revenu sur la tension entre un enseignement systématique de la langue et un enseignement « implicite » ou « intégré » qui passerait uniquement par la lecture de textes ou par des activités d'écriture (§ 212). Une telle tension est au cœur des questions que posent les enseignants en formation initiale ou continue, quand on aborde le pont-aux-ânes de l'enseignement grammatical. Ce que les praticiens retiennent des injonctions officielles qui leur parviennent (textes officiels de 2001), c'est qu'on leur demande de réduire la part de l'enseignement systématique de la grammaire pour donner une place majoritaire aux activités de lecture, sous une forme ambitieuse (la lecture « interprétative ») et aux activités d'écriture. S'ils sont pour la plupart intéressés par cette demande, puisqu'elle correspond à leurs propres critiques d'un enseignement grammatical décontextualisé et peu efficace au bout du compte, ils constatent aussi qu'il faut bien aider les élèves à corriger leurs textes ou à mieux comprendre les textes lus... en utilisant un métalangage et des méthodes qui ne peuvent être entièrement laissés aux hasards des rencontres et de la capacité d'induction des élèves.

Pour clarifier les choses, l'article essaie d'identifier un degré progressif de « dissolution » de l'enseignement grammatical dans les activités globales de lecture ou d'écriture, et de voir quels apprentissages pourraient trouver leur place dans chacun des degrés ainsi repérés.

Pour commencer, le degré le plus radical de dissolution considère que, pour reprendre la formule provocatrice de Freinet, l'enseignement grammatical peut tenir en « quatre pages », et se réduire à peu de choses. L'hypothèse forte est alors que la pratique de la lecture, quand elle est prolongée par le débat interprétatif, et que la pratique régulière et variée de l'écriture de création ou de réflexion, met en œuvres des procédures de contrôle épilinguistiques qui ne sont guère différentes de celles qui ont permis aux élèves d'apprendre à parler et à comprendre l'oral. On constate ainsi que les compétences implicites des élèves sont sans commune mesure avec leurs capacités à les expliciter, et que l'on peut, pour certains secteurs de la langue, compter sur leurs intuitions pour régler des problèmes complexes, alors qu'un enseignement systématique est hors de leur portée. Par exemple : la ponctuation, le jeu des temps verbaux, la notion même de *cohérence*, si difficile à décrire pour les linguistes, sont appréhendées et mis en œuvre dans des textes de scripteurs débutants, dès le CP ou le CE1 (78 ans). Ces acquisitions sont observées quand on s'intéresse de près à ce que D. Bucheton (1996b) a appelé l'*épaississement* des écrits des élèves, que permet la succession des réécritures. Reprenant à intervalles régulier un même matériel fictionnel, l'élève se montre capable de nombreuses améliorations linguistiques, alors qu'il est tout à fait incapable de les justifier ou de les nommer avec les termes adéquats. De même, l'observation de séances de correction collective de textes d'élèves permet d'observer comment les élèves sont capables de réflexions particulièrement pertinentes, par exemple sur l'emploi de guillemets marquant des décrochages énonciatifs,

sur les problèmes posés par des confusions anaphoriques, sur l'usage ou l'abus de connecteurs, sur l'utilité de créer tel ou tel alinéa, sur la justesse de tel ou tel choix lexical, etc. (Haas 2002, Fabre-Cols 2000, Mas 2000). On peut donc considérer qu'une partie importante du « programme » de grammaire est naturellement abordé dès qu'on propose aux élèves d'écrire, de se relire, d'améliorer leurs textes, de s'inspirer des textes lus par ailleurs, etc. – et qu'on peut en faire l'économie sans complexe, à condition qu'on l'évalue à partir de ce qu'ils produisent *effectivement*.

Si dans la situation précédemment décrite on considère un « degré zéro » de l'intervention didactique, on peut identifier des situations qui commencent à être plus construites dans l'intention de créer des « situations-problèmes linguistiques » plus ciblées. C'est le cas quand on propose aux élèves des consignes d'écriture dites « à contrainte », qui imposent que les élèves trouvent des solutions qui vont les obliger à manipuler la langue autour d'une notion ou d'une compétence qui peut être identifiée et ainsi travaillée systématiquement : écrire un texte sans verbe, construire un récit sans utiliser le pronom « il(s) », utiliser systématiquement le conditionnel avec un lanceur comme « si j'étais... », compléter un texte dont on a effacé la moitié gauche, etc. On voit que l'éventail ainsi ouvert s'étend de ce qui n'est pas autre chose qu'un exercice de transformation étendu à un texte à une contrainte qui peut être énonciative ou sémantique, voire stylistique, proche d'une situation d'écriture « ouverte ». De telles activités sont quelquefois connues mais ne sont pas identifiées comme autant de « leçons de grammaire », alors qu'elles assurent efficacement le lien entre « observation réfléchie » et « production d'écrit ».

On voit aussi comment une telle orientation des consignes d'écriture fait écho à des problématiques littéraires, des Grands Rhétoriciens à l'OuLiPo. Les textes eux-mêmes peuvent donner lieu à cette approche réfléchie, au risque de faire passer l'intention littéraire au second rang derrière un exercice de grammaire « déguisé » en jeu d'écriture.

Toutefois, les dispositifs ne sont pas les seules variables didactiques en jeu. L'observation de séance d'écriture fait apparaître qu'un enseignement de la langue est toujours présent, de manière explicite, dans les séances de travail où il n'est pas annoncé comme l'objet principal. On peut alors parler de « métalinguistique intégré ». Si les élèves prennent l'initiative de ce retour sur la langue, c'est bien souvent l'enseignant qui dirige les « digressions grammaticales » et qui les structure plus ou moins nettement. Il y a là un savoir faire essentiel pour l'enseignant de français de primaire, celui qui consiste à construire à partir des situations offertes par le hasard des interventions des élèves des connaissances qui s'organisent peu à peu, que les élèves identifient comme telles, et qui peuvent aboutir à un vrai outillage « technique » sous forme de tableau, de listes de règles, d'exemples-types, de ressources multifformes... Cette compétence strictement professionnelle est difficile à décrire et à transmettre ; elle suppose une vraie maîtrise des notions de langue à enseigner, la capacité à les repérer quand elles émergent et à insérer des parenthèses grammaticales justement calibrées, portant sur des objets pertinents pour la situation donnée. Elle suppose que l'enseignement de la langue ne soit pas entièrement implicite, mais qu'il prévoit des moments de synthèse, de mise en place du métalangage minimal, et bien sûr des exercices beaucoup plus ciblés que les situations d'écriture à contrainte.

Un tel chantier, qui relève autant de l'analyse des conduites métalinguistiques des élèves que du choix des objets qui ne peuvent pas être enseignés autrement que dans des approches dites « décrochées », est bien ce qui est appelé par les injonctions de l'institution. Mais il existe peu de matériel de formation, et c'est un des chantiers permanents pour les formateurs en IUFM que de contribuer à son éclaircissement, tant du côté de la recherche-action, que du côté de travaux plus fondamentaux sur les acquisitions linguistiques explicites (travaux de Jaffré, de Haas et al., de Bessonnat et al., etc.). On voit que dans ce cas comme dans bien d'autres, l'institution impose des manières d'enseigner qui sont très

efficaces lorsque les acteurs sont motivés et bien formés : mais comment assurer au plus grand nombre la formation à ces démarches exigeantes ? C'est un deuxième champ de recherche que celui-là...

22. Les travaux sur l'activité de l'élève, en collaboration avec D.Bucheton

Activité

Cette section fait le bilan d'un cheminement amené par ma collaboration aux travaux de Dominique Bucheton autour d'une notion qu'elle a contribué à installer dans la communauté des chercheurs en didactique du français : la notion d'*activité* de l'élève.

(5.15) 1997 : «Pratiques enseignantes / Activité des élèves dans la classe de français», présentation des actes des Journées d'étude de Montpellier (octobre 1997), *La Lettre de la DFLM* 21, 1997-2, pp. 3-6.

Empruntée à la psychologie de Leontiev (1975), l'activité n'est ni la consigne, ni l'action motrice ; elle est justement utile pour faire la différence entre les moments où l'élève exécute des tâches sans s'y engager et ceux pendant lesquels il peut être dit effectivement « au travail », c'est-à-dire les moments où s'effectuent réellement les apprentissages. Elle n'est pas non plus la tâche telle que l'imagine l'enseignant ou telle qu'il la formule par la consigne. Elle est définie autant par ses dimensions cognitives que par ses dimensions psycho-affectives ; elle transforme le sujet sur tous les plans, et sans doute bien au-delà des seuls aspects cognitifs, dans cette dimension qu'on appelle le « rapport au savoir » (Charlot 1997, Bellerot et al. 1997). Autre élément important, l'activité est la plupart du temps une co-activité, avec des pairs ou avec l'enseignant, dans une dynamique permanente. Pour cela, elle n'est pas séparable de la médiation sémiotique : le langage y joue un rôle décisif, qui n'est pas simplement de permettre les échanges, mais aussi de donner corps à la pensée, aux affects, de les *réfléchir* pour les autres mais aussi pour le sujet : langage oral, langage écrit, langage graphique, etc.

(5.26) 2003 : «Ecrire pour penser, apprendre et se construire», *Résonances, mensuel de l'école valaisienne* 8, avril 2003, dir. Nadia Revaz, pp. 6-7. En collaboration avec D. Bucheton.

(7.36) 2005 : «Rôle des écritures réflexives dans la construction de la pensée et des connaissances de l'élève», communication au colloque «Autobiographie et réflexivité», sous la dir. de M. Molinié, M.-F. Bishop, J. David, Université de Cergy-Pontoise, 30 mars 2005.

Chercher à mettre l'élève en activité, c'est d'abord lui (re)donner une position de *sujet* dont les apprentissages ne sont jamais séparables d'une transformation profonde, sur le plan de l'image de soi, des valeurs, de l'affectivité. C'est considérer qu'il n'y aura pas d'apprentissage sans son *engagement*.

(5.18) 1998 : «Le point de vue, le doute et le savoir», *Le Français aujourd'hui* 123 «Argumenter : enjeux et pratiques», septembre 1998, pp. 16-30. En collaboration avec D. Bucheton.

Il ne s'agit pas de surévaluer ses capacités ou de l'idéaliser, mais de considérer que l'activité ne se « pilote » pas simplement, que ses cheminements sont imprévisibles, et que le travail de l'enseignant est tout à la fois de créer des conditions favorables, mais aussi de laisser à l'élève la place et surtout le temps dont il a besoin. D'où pour l'enseignant un travail difficile de stimulation et d'accompagnement des apprentissages, qui a une dimension technique mais aussi une dimension plus imperceptible, plus diffuse ; l'exigence intellectuelle et l'encouragement psychologique alterne, sans que l'un se substitue à l'autre. Ce que Bruner (1983) appelle de l'*étayage*.

Par parenthèse, cette conception de la relation maître-élève inviterait à se tenir à l'écart d'une conception excessivement positiviste de la didactique, qui sans doute doit entretenir des relations étroites avec les sciences (du comportement, du savoir, de l'esprit, du langage...) mais ne doit pas oublier qu'elle échappe par une part essentielle à la

rationalisation, et que c'est *peut-être pour cela* qu'elle est efficace. Ce reste irréductible, qui excède la science et la technique sans pour autant s'y substituer, c'est précisément ce qu'on appelle un « art ». C'est pourquoi une formation d'enseignant pourrait aussi se concevoir comme une formation... artistique. D'où l'intérêt d'une réflexion dans le champ de l'enseignement et de la formation de ces pratiques humaines singulières qu'on appelle les arts. Cette même réflexion sur la part d'*excès du rationnel qui le rend opératoire* est naturellement au cœur d'une réflexion sur les objets de l'enseignement du français, à commencer par la littérature, mais même un enseignement de la « langue » ne peut se ramener à un enseignement technique, intégralement rationalisable.

Créativité

(5.19) 1999 : «La créativité ordinaire : penser et apprendre, c'est créer les formes singulières de sa pensée et de son savoir», *Le français aujourd'hui* 127 «Écritures créatives», septembre 1999, pp.17-25. En collaboration avec Alain Dunas.

(5.29) 2004 : «Parier sur la créativité», *Cahiers pédagogiques* 420, janvier 2004, pp. 13-15. En collaboration avec D. Bucheton, A. Dunas, A. Decron.

Dans cet article, prenant le contrepied d'une conception de la créativité qui la réserve à des moments ou à des individus exceptionnels, nous voulions montrer qu'il existe une forme de « créativité ordinaire », associée à tout travail qui engage *l'activité* de l'élève (par exemple quand il s'approprie un savoir et qu'il doit réinventer, pour son propre compte, le texte du savoir, en *reformulant* une leçon d'histoire, en rédigeant une définition, en récapitulant ce qu'il retient d'une séquence, etc.). Ainsi, la créativité concernerait toute activité de pensée, et en particulier toute activité d'apprentissage ; il n'y aurait pas apprentissage sans créativité ; et en particulier, la créativité serait présente dans des domaines disciplinaires autres que l'écriture de fiction ou les pratiques artistiques. Mais cette créativité n'est pas pure invention *ex nihilo*, elle serait réappropriation de l'existant sous la forme de recombinaison de textes disponibles, elle participerait d'un « bricolage » sémiotique qui, loin d'être un pis-aller, est un passage obligé, qu'on pourrait organiser pour les élèves en prenant le temps qui lui est nécessaire et en organisant les tâches qui le favorisent, en particulier les tâches de reformulation et de *réécriture*. Les formes sémiotiques ne seraient pas ainsi seulement des traces et des résultats de l'activité, elles en seraient le moteur et le vecteur.

Réécriture

Cet article est le début d'une série de publications sur ce « brouillonement » et sur la *réécriture*, conçue par D. Bucheton comme une activité qui associe inséparablement le développement du sujet, le développement des savoirs et le développement des formes langagières, en ne donnant la priorité à aucune des composantes de ce modèle.

(5.20) 2000 : «Réécrire ou penser à nouveau son texte ?», *Pratiques* 105-106 «La réécriture», juin 2000, pp. 203-212. En collaboration avec D. Bucheton, A. Decron, B. Seweryn.

(7.18) 1999 : «Langage-activité : quels rapports ? «intervention au séminaire «Les didactiques des disciplines à l'épreuve des difficultés des élèves», 19 novembre 1999, Centre A. Savary, INRP Paris. En collaboration avec D. Bucheton.

(5.26) 2003 : «Ecrire pour penser, apprendre et se construire», *Résonances, mensuel de l'école valaisienne* 8, avril 2003, dir. Nadia Revaz, pp. 6-7. En collaboration avec D. Bucheton.

Situées dans le prolongement des travaux de D. Bucheton sur l'écriture et son développement, ces études se sont attachées à mieux définir l'activité à la fois cognitive et langagière, mais aussi psychoaffective, qui est associée aux tâches de *réécriture* – notion elle-même distinguée de la *révision* (Groupe EVA 1991, 1996) et de la *correction* (portant sur les bas niveaux linguistiques).

Écrits intermédiaires, écrits réflexifs

Ces travaux, qui ont toujours associé étroitement les praticiens qui apportaient leur expérience, leur point de vue sur les faits et leurs dispositifs, se sont développés à la fois dans l'analyse des états successifs d'écrits d'élèves :

(5.20) 2000 : « Réécrire ou penser à nouveau son texte ? », *Pratiques* 105-106 « La réécriture », juin 2000, pp. 203-212. En collaboration avec D. Bucheton, A. Decron, B. Seweryn.

et dans l'analyse des dispositifs qui permettent que les réécritures s'enchaînent de la manière la plus efficaces. Nous avons ainsi proposé, pour désigner ces objets d'étude, le terme d'« écrits intermédiaires », pour désigner leur statut dans le processus cognitif, ou encore « écrits réflexifs » :

(7.15) 1999 : « L'oral et l'écrit réflexif : parler et écrire pour penser, apprendre et se construire », conférence d'ouverture des Journées d'étude de la DFLM à Perpignan, 1er et 2 avril 1999. Animation d'un atelier : « Écrits intermédiaires : les étapes d'une construction cognitivo-langagière ». En collaboration avec D. Bucheton.

(5.21) 2000 : « Les écrits 'intermédiaires' », *La Lettre de la DFLM* 26, 2000-1, juin 2000, pp. 23-27. En collaboration avec D. Bucheton.

(7.26) 2002 : « Écrit et oral réflexifs : cadres, problématiques et limites d'une recherche en cours », Journée d'intervention dans le DEA de Sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille, site de Lambesc, 19 octobre 2002.

Un des principes de travail des enseignants avec qui nous avons travaillé est de favoriser l'utilisation de l'écrit à plusieurs moments de la séquence, et pas seulement dans ce qu'on appelle la « trace écrite » ou la production d'un texte « fini ». Pour cela, il a suffi de rendre visible l'existence de formes d'écrits qui interviennent comme point d'appui du travail intellectuel, et pour cela de s'inspirer tant de l'ordinaire de la classe que des pratiques sociales du chercheur, du journaliste, du créateur (carnets de notes, esquisses, cahier d'expérimentation, journaux de travail et de voyage, etc.). À l'école, ces écrits « de travail » ou « intermédiaires » entre les phases de travail restent souvent inaperçus, car un espace manque pour les recueillir, entre le cahier de brouillon et disons, le « cahier du jour » où les textes sont « au propre ». D'où des expérimentations qui ont porté sur divers recueils d'écrits intermédiaires et sur divers dispositifs de retour sur de tels écrits :

- la *liste* semble être à la fois la forme d'écrit la plus ancienne (contemporaine de l'invention de l'écriture), la plus élémentaire, mais aussi une des plus polymorphes et souples dans ses usages scolaires ;
- le *carnet d'écrivain* pour ceux qui utilisent des lanceurs de fiction, ou recueillent des *écrits libres* dans la lignée de Freinet ;
- le « *cahier de pensées* », comme dans certaines classes qui pratiquent les ateliers philosophiques² ;
- le *cahier de narration de recherche* en mathématique ;
- le *cahier d'expérimentation* dans le cadre des projets scientifiques *Main à la pâte* ;
- le *journal de lecture* pour rassembler des notes de lecture, des citations, des commentaires personnels ;
- le *carnet de bord*, le *journal de travail* avec lequel on fait régulièrement le bilan du travail fait, des difficultés surmontées, des notions apprises ;
- les *portfolios*, qui sont des dossiers personnels où l'on collecte toutes sortes de documents compilés, des écrits intermédiaires divers, sur une période longue.

Ces écrits de travail se distinguent :

- des *cahiers de brouillon*, qui ne sont pas destinés à être conservés ni réutilisés. Les cahiers de travail, eux, sont présentés comme des *outils* et conservés ; ils sont réutilisés de diverses manières ;

² Travaux de M. Tozzi à Montpellier. Voir *La philosophie et les enfants*, Marie-Claire Daniel, Paris/Bruxelles : De Boeck/Belin, 1998.

- des cahiers de classe où s'inscrivent le texte du savoir, leçons recopiées ou dictées, institutionnalisées ;
- des cahiers d'exercices ;
- des écrits d'évaluation.

Les conclusions de diverses études montrent que les élèves de viennent de plus en plus efficaces dans l'utilisation de tels outils intellectuels ; qu'en écrivant beaucoup, ils écrivent de plus en plus longtemps des textes qui deviennent de plus en plus maîtrisés, organisés ; que ces écrits de travail nourrissent les textes plus soignés qui leur sont demandés par ailleurs : définitions, comptes rendus, explications, descriptions... ou narrations et fictions. Restait à montrer plus précisément comment ces écrits évoluaient, sur quelles variables pouvait jouer l'enseignant, et comment on pouvait *évaluer* de telles productions.

Évaluation

Un ouvrage, reprenant des analyses faites sur des écrits d'élèves du primaire et du collège, a essayé de proposer un cadre pour évaluer ces écrits sans se référer à des modèles textuels codés, puisqu'il fallait tenir compte de la nature transitoire de tels écrits, et chercher à dégager ce qui était en jeu plutôt que de mesurer seulement les écarts à la norme :

(1.2) 2002 : *Ecrire en ZEP : Un autre regard sur les écrits des élèves*, d'après les travaux du GER "Langages en ZEP" (1998-2000). Co-édition CRDP Versailles/Delagrave, novembre 2002. 192 p. 24 cm. En collaboration avec D. Bucheton.

Un des enjeux de notre travail était de revenir sur ce que laissait échapper le modèle de l'« évaluation critériée », proposé par les travaux de l'équipe INRP EVA (1991, 1996) ou ceux du groupe d'Ecouen (Jolibert et al., 1984, 1988, 1992, 1994). Rappelons que ces équipes ont proposé des modèles didactiques qui permettent aux élèves de construire par eux-mêmes des critères d'évaluation de leurs propres écrits, en faisant alterner l'analyse de textes modèles du genre à produire, la relecture des textes qu'ils écrivent eux-mêmes, et des moments de structuration portant sur tel ou tel des points leur posant problème. Un tel modèle semble avoir prouvé son efficacité pour aider les élèves à savoir quoi faire pour améliorer leurs textes, au cours de *révisions successives*, par des opérations d'expansion, de réduction, de transformation, de déplacement, etc. portant chaque fois sur un secteur précis. Ils se sont peu à peu diffusés, nourrissant par exemple l'organisation de manuels et de fichiers, constituant le B.A.BA de la formation des enseignants pour la préparation des concours professionnels.

Mais l'expérience prouve que ces modèles sont moins efficaces pour les élèves les plus en difficulté, et qu'ils obligent parfois à expliciter par des dispositifs compliqués des compétences sans que les élèves réinvestissent ce qu'ils ont dégagé, l'appareil didactique prenant alors le pas sur la tâche initiale. Par ailleurs, la succession théoriquement nécessaire des révisions se heurte au désintérêt et au désengagement de plus en plus marqué des élèves, en particulier ceux dont les textes sont les plus déficients. Efficaces pour des élèves qui doivent *normer* leurs écrits, ces modèles paraissent moins utiles quand il s'agit de « faire entrer » des élèves moins habiles dans des pratiques d'écriture. De telles critiques ont été menées par les initiateurs de tels dispositifs eux-mêmes (par exemple Garcia-Debanc et al. 1999), et n'en remettent pas en cause la pertinence, mais invitent à chercher comment *faire écrire et réécrire* avec des dispositifs plus efficaces et peut-être aussi plus légers.

(5.28) 2003 : «Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement», *Repères* nouvelle série 26-27, «L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire», actes du colloque de Paris (mars 2002), Paris : INRP, pp. 123-148. En collaboration avec D. Bucheton.

Notre modèle d'évaluation s'intéresse moins à la mesure de l'écart à la norme et à l'identification de points d'intervention précis qu'à l'observation de ce que les textes d'élèves, et surtout les plus déficients, laissent voir de l'émergence progressive d'une activité

de pensée étroitement liée à l'activité d'écriture. Trois dimensions ont été identifiées comme cruciales :

(4.12) 2002 : «L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?», dans *L'écrit et l'oral réflexif : Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, coll. «Éducation et formation», pp. 25-51. En collaboration avec D. Bucheton.

1) D'abord l'émergence d'une position énonciative, d'un *point de vue* qui peut être aussi bien celui d'un narrateur, que celui d'un foyer de l'argumentation. Nous voulions inviter les enseignants à être attentifs à l'émergence d'une *voix*, au-delà des maladroites de surface, en faisant le pari – conforté par les expérimentations dont nous rendons compte – qu'en s'adressant, dans ses annotations, à cette voix en émergence, l'enseignant pouvait aider l'élève à reprendre son écrit en *s'autorisant* un développement de sa pensée qui appelle, nécessairement, des remises en ordre, des reformulations, un meilleur choix lexical, un développement de l'organisation, qui apparaissent d'un écrit à l'autre sans qu'un travail d'enseignement spécifique ait été engagé.

2) Ensuite, le développement d'un univers sémantique autour de quelques éléments-clés, comme si le récit (mais aussi l'écrit argumentatif) ne se développait pas de manière linéaire, par exemple sur la base d'un plan de texte préalable, mais par le développement, au départ anarchique, de la pensée ou de l'imagination autour de quelques éléments-clés : personnage, lieu, action-événement, notion marquante... que les écrits « intermédiaires » ont justement pour fonction de brasser suivant des entrées différentes, des consignes multiples. Un tel point de vue sur les écrits n'est pas sans rappeler le point de vue de la critique génétique et thématique, qui s'intéresse aux aléas de la création et cherchent les *foyers générateurs* d'une œuvre.

3) Enfin, nous reprenons un des points les plus sensibles de l'évaluation scolaire traditionnelle : la mise aux normes (graphique, orthographique, syntaxique, textuelle...), en constatant que ce qui doit changer d'abord, pour l'élève en difficulté, est plus une *attitude* d'intérêt pour la norme que les seules connaissances. L'observation des écrits, sur une période suffisamment longue, montre qu'indépendamment d'un enseignement systématique sur ces domaines, les écrits des élèves se normalisent, à condition qu'ils écrivent beaucoup, et que ces textes obtiennent d'eux un minimum d'engagement. Ce que notre évaluation invite à observer, c'est donc d'abord les traces de l'évolution d'un rapport à la norme que la seule quantification ou qualification des erreurs.

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
1. La dimension énonciative et pragmatique	L'énonciation
1.1. Le choix d'une <i>voix</i>	Choix énonciatifs dominants : en « je », en « il », en « nous », en « on »... Hésitations dans l'usage des déictiques et de la cohérence temporelle
1.2. La gestion par le narrateur des <i>voix des autres</i> : installer la polyphonie du texte	De l'oral brut transcrit à la différenciation des « discours » (narrateur, dialogue...). Evolution de l'usage de la ponctuation, des alinéas...
1.3. L'implication de l'élève par le développement d'un <i>point de vue</i> singulier et la prise en compte de l'autre (dimension pragmatique)	– Développement de l'emploi de modalisations, de verbes d'assertion marquant le point de vue – Développement de l'hétérogénéité des discours et actes de langage – Diversification des postures d'écriture
2. La dimension sémantique et symbolique	Les contenus et les enjeux
2.1. La question essentielle à laquelle on cherche à répondre est : <i>de quoi parle le texte</i> , où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et va se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des « <i>matériaux</i> » travaillés : les thèmes, les univers, les concepts, les figures symboliques ou non, les valeurs, problèmes humains abordés ?
2.2. Comment l'auteur convoque des <i>formes de structuration</i> textuelles ou conceptuelles, comment il les fait évoluer	– Champs sémantiques – Système des relations entre personnages dans le récit, schémas narratifs conventionnels... – Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : nomination, classement, comparaison, hiérarchisation, catégorisation, etc.
3. La construction d'un rapport à la norme	Les indicateurs de contrôle et de réinvestissement
3.1. La construction d'un rapport aux <i>normes</i> élémentaires	– Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
3.2. <i>L'épaississement</i> du texte et la construction tâtonnante de normes complexes	– Reprises anaphoriques – Manières de figurer le temps – Complexification des phrases
3.3. Les <i>emprunts</i> et leurs transformations	Traitement des stéréotypes, des citations, des reprises d'éléments apportés par le groupe, l'enseignant, les lectures...
3.4. La <i>prise de risque</i> , l'inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs provoquées par la prise de risque, inventions orthographiques, écarts par rapport aux stéréotypes, complexité narrative ou conceptuelle difficile à gérer...

Élèves en difficulté

- (7.18) 1999 : En collab. avec D. Bucheton : "Langage-activité : quels rapports ?". Intervention dans une séance du séminaire "Les didactiques des disciplines à l'épreuve des difficultés des élèves", 19 nov. 1999, Centre A. Savary, INRP.
- (5.23) 2001 : «Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement ' scolaires ' », X.Y.ZEP, *Bulletin du Centre Alain Savary* 12, octobre 2001, pp. 3-6. En collaboration avec D. Bucheton.
- (7.16) 1999 : «Maîtrise des langages et apprentissage de la lecture-écriture. Une progression continue de l'école au collège. «Animation d'un atelier aux États Généraux de la Lecture et des Langues, Nantes, 4 & 5 mai 1999 : Avec D. Bucheton (co-direction), A. Dunas, B. Seweryn, M. Suquet, G. Gilles, D. Momméja.
- (7.32) 2004 : «Quel oral autour du texte ' littéraire ' pour des élèves en difficulté ? Les obstacles et les indicateurs de la ' mise en activité ' spécifique dans un corpus oral et écrit en classe de Seconde», communication au

colloque «Faut-il parler pour apprendre ?», Arras, 24, 25 et 26 mars 2004. En collaboration avec Y. Brenas et D. Bucheton.

Comme on le voit, ces travaux sont marqués par une préoccupation pour ce qu'on appelle les « élèves en difficulté », pour lesquels notre activité professionnelle de formateurs d'enseignants nous impose tout naturellement de travailler. Parmi les enjeux de la réflexion, il y a ainsi une interrogation sur la manière dont cette « difficulté » est définie et abordée. Un des apports de D. Bucheton, et de l'équipe ESCOL de Paris (Charlot, Bautier & Rochex 1993, Bautier 1995, Rochex 1995, Charlot 1997), a consisté dans le refus de ne considérer la difficulté des élèves que comme le résultat de manques et retards concernant les aptitudes et les connaissances. Ces lacunes auraient moins de poids dans l'origine des difficultés que des obstacles moins visibles mais plus prégnants, relevant de *malentendus socio-culturels* portant sur l'univers scolaire, malentendus socialement construits, et quelquefois renforcés par des enseignements destinés à les compenser ou à les contourner, intériorisation de représentations et de schèmes inappropriés, d'habitus, de *postures* déterminant un rapport au travail scolaire inefficace. Est-ce que l'enseignement peut faire jouer de telles attitudes ? C'est une question d'importance, enjeu important de la recherche didactique, car ses implications sociales et politiques sont considérables.

23. Les apports du modèle de l'activité langagière aux réflexions des autres didactiques : perspectives interdisciplinaires

Un autre prolongement de nos travaux autour des notions d'activité, de réécriture, d'écrit intermédiaire... est constitué par les perspectives ouvertes aux travaux en collaboration avec d'autres disciplines, autour des relations entre apprentissage et rôle médiateur du langage. La discipline « français » se trouve ainsi non seulement en position ancillaire – quand on lui demande de corriger les fautes d'orthographe ou d'apprendre aux élèves à faire des exposés clairs – mais en position centrale, en particulier quand elle amène à prendre conscience de l'*opacité du langage*, d'une part, et d'autre part de son caractère *instrumental*. Notre équipe a ainsi à deux reprises (Montpellier 1997, Perpignan 1999) organisé des journées d'étude sur « l'oral et l'écrit réflexifs », invitant à ces travaux des didacticiens de mathématiques, sciences de la vie, sciences physiques, historiens-géographes, etc. Voir l'ouvrage collectif qui en est sorti :

- (2.1) 2000 : Coordination d'une pré-publication des actes des Journées d'étude de la DFLM à Perpignan : *"L'oral et l'écrit réflexif : parler et écrire pour penser, apprendre et se construire"* (avril 1999), P.U. de Montpellier III. 27 cm. 43 p.
- (4.11) 2002 : « Introduction [et synthèse] », dans *L'écrit et l'oral réflexif : Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, coll. « Éducation et formation », pp. 1-23. En collaboration avec D. Bucheton.
- (7.23) 2002 : « Géographies imaginaires / Imaginaire de la géographie : Savoirs et rêveries autour de la carte et de l'atlas », conférence de cadrage d'une journée d'étude « Problématiques interdisciplinaires autour des cartes et de l'espace », formation de formateurs, IUFM de Montpellier, 8 p.

À titre d'exemple, j'ai par exemple collaboré à une recherche-action sur la notion d'argumentation en histoire-géographie, qui s'est révélée déboucher sur une réflexion plus large sur la nature des écrits spécifiques de la discipline, et sur la nature non plus strictement normative, mais langagière et cognitive, d'une tâche de rédaction d'un « paragraphe argumentatif » en fin de 3^{ème}.

- (7.20) 2000 : « A propos des difficultés des élèves dans les situations d'écriture proposées en Histoire-Géographie » : plusieurs interventions dans le GER « Rénovation pédagogique de l'histoire-géographie », dirigé par Michel Fratissier, 14/2 et 10/4/2000.
- (5.22) 2000 : « Quelques remarques à propos d'argumentation et d'écriture réflexive dans la classe d'histoire-géographie », *Cahiers pédagogiques* 388-389 « Écrire pour apprendre », dir. Jacques Crinon, 3e trimestre 2000, pp. 50-51.

(5.18) 1998 : «Le point de vue, le doute et le savoir», *Le Français aujourd'hui* 123 «Argumenter : enjeux et pratiques», septembre 1998, pp. 16-30. En collaboration avec Dominique Bucheton.

(7.14) 1998 : Participation à la table ronde " Apprentissage citoyen : le discours des manuels ", colloque Savoirs, langages et citoyenneté, IUFM Montpellier, 4 & 5 décembre 1998.

Ces travaux sont prolongés aujourd'hui dans le cadre d'une recherche technologique ERT, au sein du laboratoire LIRDEF.

D'autres développements de ces réflexions sont liés à l'écriture professionnelle, d'où une implication dans les discussions institutionnelles pour définir la nature et les formes d'accompagnement des *mémoires professionnels* (Professeurs des écoles, Professeurs des lycées-collèges, Enseignement spécialisé, etc.) et des *cahiers de stage* :

(7.17) 1999 : «Le Mémoire professionnel comme élément de socialisation», conférence d'ouverture du Séminaire du Pôle Sud-Est des IUFM, 11 & 12 juin 1999, La Grande-Motte : «L'écriture réflexive, un enjeu pour la formation et l'enseignement ». En collaboration avec D. Bucheton

(7.21) 2000 : «Effets de l'écriture en formation d'enseignants : travail sur un corpus de journaux de stage», Journées d'étude de Rennes : «Didactique du français et formation des enseignants »(IUFM de Bretagne), dir. J.-P. Bernié et D. Dahringer, 14 & 15 septembre 2000. En collaboration avec D. Bucheton.

3. Des travaux en didactique de la littérature

Les questions de didactique de la littérature font l'objet des développements de la seconde partie de ce mémoire. Dans cette section, j'ai souhaité simplement dégager les questions de recherche qu'avec le recul je vois apparaître au fil des articles publiés, telles qu'elles seront reprises et argumentées plus loin. Le lecteur pressé peut se dispenser de cet historique.

31. Le chercheur en littérature égaré dans les instituts de formation : une position inconfortable

(4.2) 1995 : «L'image de Robert Desnos dans les manuels de l'école élémentaire», dans *Poétiques de Robert Desnos*, actes du Colloque de l'E.N.S. de Fontenay/Saint-Cloud (25 novembre 1995). dir. Laurent Flieder. Fontenay : ENS Editions («Signes»), pp. 83-100.

Je commenterai cette publication parce qu'elle illustre à mon avis la zone de conflit et de tension qui existe de fait entre deux domaines de recherche qui devraient, a priori, s'articuler le mieux du monde : la recherche universitaire « classique », et la recherche telle qu'elle se développe autour des questions d'enseignement de la littérature, donc entre deux institutions dont on voudrait que dans un avenir proche elles se fondent en un tout harmonieux.

Comme l'ont montré les travaux présentés ci-dessus, une première solution pour le chercheur que j'étais, à l'instar de nombre de mes collègues, est d'ignorer que les hasards malheureux de la démographie universitaire lui imposent d'enseigner ailleurs qu'à l'université. Rien dans les œuvres qu'il étudie, les méthodes qu'il utilise, les questions qu'il se pose, peut n'avoir de relation avec les situations de formation, les questions des stagiaires, les observations qu'il peut faire. Une telle position a été la mienne pendant quelques années, avec le sentiment que les questions que je me posais en tant que formateur étaient tout à fait étrangères à celles de mes collègues universitaires. C'est encore l'impression que j'ai dans les équipes universitaires « traditionnelles » auxquelles je collabore, comme par exemple l'équipe VECT de l'université de Perpignan – et c'est encore l'impression qui prévaut entre les jurys des deux épreuves orales du CAPES de Lettres : explication de texte et épreuve sur dossier paraissent appartenir à deux univers différents...

Une première manière de tenter la conciliation est de travailler sur les textes de la « littérature scolaire », avec les méthodes et les perspectives qui sont celles des disciplines de la faculté des lettres : analyse littéraire, histoire des œuvres, sociologie des auteurs, etc. C'est dans ce cadre que j'ai écrit l'article sur le traitement réservé à Desnos dans les manuels de l'école primaire. Un tel article illustre bien une vision de la didactique préoccupée prioritairement par les *objets*, et par la manière dont 1) les œuvres, 2) le savoir universitaire sur ces œuvres, se trouvent représentés dans le *matériel scolaire*, considéré comme un corpus littéraire comme un autre. De tels travaux sont situés immédiatement après les monographies consacrées à tel auteur, à telle école, à telle œuvre. En réalité, tout se passe comme si l'Université se penchait avec quelque commisération sur les ouvrages de vulgarisation destinés à porter à l'extérieur le précieux contenu qu'elle élabore dans ses laboratoires. Et le but de tels articles est de mesurer l'écart entre le savoir savant et ses formes vulgarisées, pour décerner des certificats de conformité.

De tels travaux sont tout à fait légitimes. Mais ils laissent de côté un acteur central dans la problématique de l'enseignement, à savoir l'élève réel, qui n'a rien à voir avec l'élève idéal que postulent les démarches didactiques a priori. Mais rendre compte de ce trublion, c'est sortir d'une théorie des textes et des auteurs pour développer une *pratique des lectures* et une *anthropologie de l'expérience réelle des textes*. Les cadres théoriques de la description des textes ne sont alors plus valables, il faut partager des instruments avec les sciences d'observation non plus de la littérature mais du travail et de l'activité. Le problème est que de telles questions sont étrangères aux habitudes théoriques de la fac de lettres : comment faire reconnaître de tels travaux par ses pairs ?

32. La problématique du symbolique : Redonner une place aux approches sémantiques occultées par les approches syntaxiques

(4.10) 2001 : «Une figure de passeur dans la littérature dite 'de jeunesse' : *Le Voyage d'Oregon*, de Rascal et Joos», dans *Figures du passeur*, publication de l'équipe V.E.C.T. «Voyages, échanges, confrontations, transformations : parcours méditerranéens de l'espace, du texte et de l'image», Université de Perpignan. Perpignan : Presses Universitaires, pp. 51-65.

Cette contribution illustre ce que m'a apporté la collaboration, depuis 1998, à l'équipe de recherche VECT (E.A. 2983) : "Voyages, échanges, confrontations, transformations : Parcours de l'Espace, du Texte et de l'Image, sous la direction du Prof. Paul Carmignani", à l'Université de Perpignan. Cette équipe a intégré un des laboratoires issus de la dissémination des travaux sur l'Imaginaire initiés par Gilbert Durand (voir la publication de synthèse Thomas 1998). On peut situer ses travaux dans le cadre théorique général d'une anthropologie culturelle, explorant à partir des manifestations littéraires une *sémantique symbolique* (voir 2^e partie, section 43).

Dans cette étude, qui porte sur *Le Voyage d'Oregon*, un album illustré paru aux éditions L'École des loisirs, j'étudie un *motif* au sens de l'anthropologie culturelle : la figure du *passeur*. L'intrigue se résume à quelques éléments : un clown libère un ours de cirque et l'accompagne à travers les États-Unis jusqu'au Montagnes Rocheuses où il le libère. Le texte du récit tient en quelques lignes, l'album est fait de quelques doubles pages illustrées. Histoire pour enfant ? Sans doute : un ours, un clown, le cirque, quelques personnages de rencontre, une fin heureuse, un merveilleux enfantin (l'ours « parle »)... rien qui semble mériter l'intérêt d'un littéraire sérieux. Mais une lecture plus attentive repère immédiatement de la profondeur sous ces apparences :

L'illustration, en aquarelle, compose de vastes tableaux colorés en contrepoint du texte, paysages urbains sous les lumières, paysage ruraux ouverts, vastes panoramas qui évoquent une certaine imagerie de la photographie et du cinéma américain. Chaque page est un tableau travaillé sur tous les plans : couleurs, motifs, composition, profondeur. L'image à elle seule est un monde, comme si le texte venait plutôt en bande-son, en second plan. La polysémie des images se déploie, jusqu'à l'abstraction. Plusieurs problématiques apparaissent ici : d'une part, le lien étroit, dans le genre « album », mais plus généralement en littérature de jeunesse, entre les arts du dire et les arts visuels, et le fait que ces supports servent tout autant à apprendre à lire qu'à apprendre à *regarder* (voir la section 41). D'autre part, la problématique de l'expérience visuelle associée à l'expérience acoustique qu'est l'audition ou la lecture d'un texte en langue naturelle : apprécier une fiction, c'est peut-être (hypothèse de travail) savoir la visualiser, activer une imagination visuelle, et plus largement multisensorielle. Enfin, la problématique du langage *symbolique* dans sa dimension trans-sémiotique.

Les références culturelles sont multiples : picturales, par exemple en renvoyant aux champs de blé de Van Gogh ; cinématographiques, avec l'évocation d'une imagerie de l'Ouest, voire des références à Spike [Lee] ; poétiques, sous l'épigraphe signée de Rimbaud (« par les soirs bleus d'été... ») ; romanesques, avec l'évocation des romans de la Grande Dépression et des personnages du vagabond de la culture populaire américaine des années 30, de la culture Beat des années 50 ; textuelles, par exemple avec le jeu sur l'univers des contes (Blanche Neige) tourné en dérision ; politiques, à l'occasion d'une rencontre avec un chauffeur noir :

« Pourquoi gardes-tu ce nez rouge et ce masque blanc ? »
 m'a demandé Spike. « Tu n'es plus sur la piste d'un cirque. »
 « Ils me collent à la peau. Ce n'est pas facile d'être nain... »
 « Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ? »
 Nous étions de la même famille...

Ici la notion en jeu est celle d'*intertextualité*, dont on sait quelle place elle occupe au sein de la théorie de la littérature. En didactique, c'est évidemment une question qui se ramifie : dans quelle mesure les références multiples sont perçues et utilisées ? Dans quelle mesure ce matériau culturel est ainsi mis à disposition pour un apprentissage qui ne peut être que progressif, et pas nécessairement orienté (par exemple, dans quelle mesure le souvenir du *Voyage d'Oregon* constitue une première initiation à l'imagerie cinématographique du monde des « clochards célestes », inversant le cheminement de la référence...) ?

Enfin, se déploie en arrière-fond du récit, pour le lester de significations multiples, un ensemble de *motifs symboliques* entrelacés. Pour en prélever quelques-uns : le *nain*, homme mais aussi enfant, objet de dérision et de souffrance, déguisé par ce masque qu'il abandonnera dans la dernière image ; *l'ours*, qui est à la fois monstre dangereux, « animalité sauvage » par excellence, et animal de compagnie, image paternelle et protectrice contre laquelle le nain s'endormira au cours du voyage ; le *voyage* lui-même, à la fois réaliste (scènes de rue, chambres de motel, train...) et métaphore d'une transformation des héros, d'un progressif détachement des biens matériels : voyage qui franchit des cercles d'enfermement successifs : la cage, la piste du cirque, son enceinte à la fois attirante et factice, la ville, la campagne urbanisée, dont la limite est la voie de chemin de fer, puis une ascension oblique vers la *montagne* et vers la *neige*. Le voyage est ainsi aussi un récit de libération, et en le relisant on en vient à se demander qui a effectivement guidé l'autre, qui est le double de l'autre. Par exemple l'illustration qui se situe exactement au milieu de l'album est celle qui est reprise sur la couverture, mais en symétrique horizontale inversée : on y voit le nain juché sur les épaules de l'ours, franchissant une mer de blé qui lui monte jusqu'à la taille : qui guide l'autre dans cette scène de franchissement, d'affranchissement ?

Ainsi l'album ne se réduit pas à sa seule dimension syntaxique, structurale, lexicale, relevant d'une analyse de schémas narratifs, successions, chronologie, espace parcouru, etc. Ni à sa seule dimension actancielle : événements-actions, enchaînements, système des personnages, variations autour des fonctions actancielles, etc. Il est aussi une *configuration sémantique* qu'on ne peut pas réduire au seul lexique, mais qui met en jeu des *images*, du niveau le plus élémentaire (par exemple des objets, des postures, des lieux...) au niveau le plus dérivé (qu'on appellera chez Durand des *archétypes*, chez d'autres des *stéréotypes*). Il est susceptible d'une lecture tabulaire, et non pas simplement linéaire. L'hypothèse de l'anthropologie culturelle est que le texte « accroche » son lecteur par la médiation de ces objets qui retrouvent des invariants imaginaires, pour certains très universels, pour d'autres plus spécifiques.

La didactique n'est pas autre chose que l'interrogation sur la manière dont de tels contenus, identifiés par les lectures savantes, sont effectivement mis en œuvre par des lecteurs en apprentissage. Comment les élèves réagissent, sur quoi porte leur attention, par quels moyens peuvent-ils engager un *commentaire* de leur propre lecture alors qu'ils sont démunis du métalangage critique ? Comment de son côté l'enseignant organise-t-il ces échanges, quelles questions pose-t-il, quel outil met-il à disposition ?

La question posée est ici celle de la relation entre la construction théorique qu'assure la recherche en littérature et le travail de l'enseignant. On comprend dès lors l'importance de ne pas négliger une formation à ces théories de l'imaginaire, surtout si l'on se donne comme objectif général une *éducation culturelle*, qui cherche à enrichir et à structurer non seulement une compétence narrative structurale, mais aussi une compétence *sémantique symbolique*, ce qu'on peut appeler un *imaginaire*, dans la définition donnée par Bachelard et Durand.

(7.22) 2001 : «Accompagner la construction d'un 'sujet culturel': problèmes de formation aux pratiques scolaires de la littérature», intervention au séminaire d'Alfa-Lirdef, janvier 2001.

La problématique qui apparaît ici est celle des possibilités d'intervention sur une hypothétique «compétence imaginaire», conçue non comme une simple capacité à inventer des histoires, mais comme un répertoire de mieux en mieux structuré et de plus en plus actif de ces images historiquement construites et diffusées, auxquelles on constate que les élèves réagissent, qu'ils aiment à les commenter, à les mettre en relation les unes aux autres.

33. La problématique de l'engagement : Figurer et transmettre les valeurs, une fonction de la littérature occultée par les approches formelles

(4.8) 1999 : «La formation du citoyen dans la classe de français : la dimension symbolique et la dimension langagière de l'éducation à la citoyenneté», dans *L'apprentissage de la citoyenneté dans les manuels scolaires (perspectives historiques)*, actes du colloque de Montpellier «Savoirs, langages et citoyenneté» (décembre 1998). Montpellier : IUFM-Université Paul Valéry, collection «Discours didactiques» n°4, pp. 59-78.

À l'occasion d'une réflexion interdisciplinaire sur la possibilité d'enseigner la citoyenneté, cette contribution rappelle comment la discipline scolaire « français » a longtemps pris en charge, par les voies les plus inattendues mais aussi les plus directes, une telle mission. En arrière-fond, c'est la notion de *valeur* qui est en jeu (définie comme une représentation par rapport à laquelle les sujets prennent des décisions d'action et prononcent des jugements de préférence : ce qui est bien, ce qui est juste, ce qui est beau... distingués des jugements de fait : ce qui est vrai/vraisemblable/possible...). Or la question des valeurs peut être vue comme une des enjeux anthropologiques essentiels de la littérature, oscillant entre endoctrinement et critique.

D'abord en rappelant que le rôle d'éducation voire de « dressage » moral et idéologique assigné à la littérature n'est pas nouveau ; il est constitutif du discours littéraire, même quand celui-ci revendique d'y échapper. Dans la tradition scolaire, cette fonction idéologique a longtemps été clairement et très officiellement affirmée. Jusque dans le texte des dictées et des questions de grammaire, l'idéologie républicaine, nationaliste, moralisante, a toujours été fortement présente, jusque dans les années d'après-guerre.

S'il n'est évidemment pas question de revenir aux temps heureux de la leçon de morale et des leçons de géographie à la gloire de l'Alsace-Lorraine, du Poilu ou de la grandeur de l'Empire Colonial, il est bon de rappeler que l'enseignement de la langue et de la littérature implique un *engagement*, une position du sujet qui est une affirmation de valeurs ; de même,

la littérature peut-être comprise comme une fonction anthropologique par laquelle une société représente et inculque ses valeurs, mais aussi les met en débat. S'interdire de prendre en compte la relation conflictuelle de la littérature et des valeurs est la dénaturer. Instruire, c'est nécessairement confronter les élèves au conflit des valeurs, au mieux, et au pire considérer comme naturel le système de valeurs « invisible » qui a la préférence de l'enseignant.

Les fictions proposées aux élèves, indépendamment de leurs qualités artistiques, assurent en effet des fonctions de diffusion de l'univers symbolique et axiologique partagé par la collectivité. Ce plan symbolique coexiste et interfère étroitement avec le plan rationnel, même s'il ne peut ontologiquement le rejoindre : il y a une différence entre *raisonner* et *convaincre*, entre *conclure* et *décider*. C'est ce saut qualitatif qui constitue bien souvent le cœur des intrigues que les hommes se donnent en spectacle : « que dois-je faire ? » est sans doute, parmi les questions posées par Kant, celle qui est prise en charge par les artistes, avant de l'être par les philosophes ou les politiques.

L'anthropologie culturelle a rappelé que la première fonction des récits fondamentaux, dans une société, est une fonction de recensement et de listage (Goody 1986). Il s'agit de garder en mémoire et de répéter inlassablement quels sont les biens et territoires sous le contrôle de la communauté, et en particulier quels sont les biens immatériels qu'elle possède : personnages exemplaires, valeurs, généalogies mythiques, qualités collectives, événements fondateurs, objets symboliques, etc. Outre cette fonction énumérative et mémorielle, les récits littéraires ont une fonction de mise en ordre et d'interprétation du monde (Ricœur 1984, 1986). Ces récits expliquent pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, et si elles devraient être autrement, pourquoi il le faut et en quoi l'ordre du réel est à rétablir. La fiction a ainsi pour fonction de capter l'infinité mobile des images du réel pour les réfracter dans une *configuration simplifiée et ordonnée*, suffisamment condensée pour être intelligible en une seule saisie : la fiction est métaphore généralisée de l'action humaine. Ce qui justifie la transaction symbolique organisée par la narration littéraire ou le lyrisme poétique, c'est que la réalité sociale n'est pas seulement une réalité empirique ou l'objet d'une saisie rationnelle, géographique, économique, politique... Elle est saisie imaginaire, dans un sens qui ne subordonne pas l'imaginaire au rationnel.

Ainsi, le récit propose plus que des figures statiques où pourraient s'investir des images chargées d'émotion ou de sens. Il propose des schèmes d'action, des modèles de comportement, il permet au sujet d'accomplir dans l'imaginaire un faire qu'il pourrait, si l'occasion se présentait, réaliser. La morale n'est pas seulement un ensemble de notions, c'est un répertoire de comportements incarnés par des figures identificatoires (des « héros », des scénarios typiques où chacun apprend « ce qu'on doit faire », mais aussi à partager les dilemmes des personnages).

Cette fonction anthropologique des récits littéraires est exploitée dans le courant pédagogique du « débat philo », diffusé en France, en particulier, par Michel Tozzi (Tozzi & Gabrielli 2002). C'est aussi par rapport à ce courant que l'enseignement de la littérature doit trouver une position qui ne s'y ramène pas. C'est une des problématiques de la publication co-dirigée par l'équipe de Tozzi et celle d'Alfa (Soulé, sous presse – voir la discussion section II-402)

(5.30) 2004 : « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiations : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire, *Le Français aujourd'hui* 145, avril 2004, « Le littéraire et le social : visées critiques et place de l'affect », coord. P. Bruno et J. Roger, Paris : AFEF, pp. 76-84.

Dans cet article, rédigé avec deux enseignants, nous avons développé les implications de la dimension idéologique des textes et de la nécessité de l'*engagement* qu'implique une lecture littéraire. En effet, à la parution des documents d'accompagnement pour le cycle 3 (8-11 ans), les enseignants se sont posés prioritairement des questions pratiques : quels sont les textes qu'on nous demande de faire lire ? Comment doit-on procéder avec les élèves ?

Bref : *comment faire* ? Mais cette préoccupation pour les démarches pédagogiques est de nature à masquer la seule question qui vaille : non « qu'est-ce que la littérature *pour l'école* ? », mais « qu'est-ce que la littérature *pour les hommes* ? ». Pourquoi serait-il si important de lire de la littérature, non comme prétexte à des apprentissages techniques, mais comme *pratique spécifique*, liée à des œuvres dont le choix pose problème, et à des tâches particulières à la hauteur de l'enjeu :

- dans le choix des textes d'abord, dans le choix de leurs thématiques, des questions qu'elles posent, des problèmes humains qu'elles traduisent, des valeurs qu'elles symbolisent, des leçons d'humanité qu'elles aident à poser : qu'est-ce qu'être adulte ? qu'est-ce qui est bien ou mal ? qu'est-ce qui vaut la peine de vivre ?...
- mais aussi dans le choix des tâches qu'on donne aux élèves autour de ces textes, car les activités imposées peuvent « aplatiser » les œuvres ou les désamorcer, tandis qu'on peut chercher à mettre vraiment l'élève au travail avec le sens, l'amener à une attitude tout autre de saisie des enjeux, de formulation de son point de vue, de questionnement.

Deux écueils, en effet, que nous observons dans les classes : d'abord, ignorer la littérature, en prenant les textes pour de simples supports d'exercices de lecture déchiffrement ou de lecture compréhension. Souci légitime, en effet, que ces apprentissages techniques, mais c'est ignorer leur spécificité que de les y réduire.

Autre écueil, dans une perspective fondée sur des postulats théoriques qui limitent la définition de la littérature à des jeux de langage, on prend prétexte de la sophistication formelle de l'œuvre et des difficultés de lecture qu'elle organise sciemment pour faire du lecteur un enquêteur chargé de pénétrer son univers et ses formes, de combler par des hypothèses de lecture les textes « réticents » ou de s'abandonner à la multiplicité des interprétations ouverte par les textes « proliférants ». Il y a là des pistes de travail stimulantes, comme le montrent de manière convaincante les propositions didactiques apportées par les travaux de C. Tauveron (2002). Mais le risque est de réduire le littéraire à ces seuls pièges formels, à un puzzle intellectuel avec lequel on joue. C'est oublier qu'avant d'être seulement des formes sémiotiques « en soi », des mondes clos sur eux-mêmes, les œuvres parlent du monde et y prennent position.

Parmi les particularités de l'œuvre littéraire qui rendent possible cette fonction médiatrice entre le lecteur et des savoirs, il y a justement qu'elle est autre chose que le discours anonyme du texte documentaire. Dans la littérature, il y a d'abord une *voix* particulière : elle est le discours assumé d'un *sujet*. Elle implique une *prise de position subjective*, elle est la parole de quelqu'un. Elle n'est pas ce compte-rendu froid du réel, mais une prise de position dans le monde. Avant d'être une information, elle fait partager une émotion : elle s'indigne, elle compatit, elle émeut. Elle est lecture engagée du monde à quoi doit répondre une lecture engagée de l'œuvre.

La littérature, sans complexe, assume ce rapport étroit entre le savoir et l'affect ; l'affect, l'émotion, est même l'objet privilégié du littéraire, le savoir n'en est que le truchement. La littérature montre comment les affects sont vécus et socialisés : la haine, la peur, l'angoisse d'abandon, la difficulté de grandir...

Témoignage : Ce que racontent les récits, ce sont au fond les mêmes parcours initiatiques au travers des grandes épreuves humaines : la séparation, le deuil, l'exil, la déception, le passage à l'âge adulte... Sans cet engagement, il n'y a pas d'apprentissage. Nos élèves évoluent ainsi au cours de la séance de lecture. Si on en reste seulement à l'explication de texte, au travail sur le vocabulaire, les structures, la classe est morne, les élèves ne participent que formellement. Une fois qu'on touche un point sensible, ce qui circule d'émotion dans tel ou tel texte (par exemple, la culpabilité dans *Samani*, la solitude dans *Yakouba*), le climat de classe change, les interventions sont plus nombreuses, plus tendues : au moment où je demande un résumé, les élèves font visiblement plus d'efforts – même si les maladresses restent nombreuses, la qualité des textes produits devient intéressante.

Il n'y a pas de lecture littéraire sans cet engagement. Nous formulons les consignes de travail dans ce sens : « Que ferais-tu, toi, à la place de tel personnage ? Que pense Yakouba à ce moment-là ? ». Il ne s'agit pas de provoquer on ne sait quel travail psychothérapeutique, mais de rappeler que lire, c'est porter un jugement qui s'enracine aussi bien dans la fiction que dans le monde réel. L'œuvre, au-delà de la distance qu'elle semble établir avec le monde, est d'abord lisible depuis celui-ci.

Inversement, l'œuvre appelle des implications personnelles : la lecture du *Long Voyage* a amené les élèves à tourner autour des notions d'exil, d'intégration, d'identité. Pour Khadidja, il a fallu prendre en main sa carte d'identité pour comprendre qu'elle se trouvait aussi dans cet espace de l'exil, à mi-chemin entre deux mondes, et pour qu'elle puisse passer (ses écrits en font foi) de l'absence d'identité (je suis française / je suis marocaine) à sa réappropriation (je suis française d'origine marocaine).

C'est aussi un enjeu décisif en formation : pas d'engagement des élèves si l'enseignant ne s'est pas engagé en son nom propre. En formation des néo-titulaires, il est difficile de prendre le temps de choisir un texte en répondant à une question personnelle sur ce motif : les premières réponses sont toujours « didactiques », avant d'en venir – et c'est difficile – à l'expression d'un rapport personnel à l'œuvre. Nous avons parfois des débats violents dans les groupes de formation autour du discours convenu sur le « respect des différences », qui fait des ravages, surtout dans les milieux que le communautarisme attaque de plein fouet : *prendre le risque de réaffirmer l'universel*, c'est parfois un risque dont les jeunes enseignants se sentent désormais dispensés – malgré les cours en amphi sur l'éthique professionnelle, souvent réduite à la seule responsabilité juridique.

C'est là une différence qui doit être marquée entre le débat interprétatif et le débat philosophique, dont on sait qu'aujourd'hui il se pratique de plus en plus dans le premier degré³. Si le débat philosophique prend son départ dans les mêmes œuvres (*Yakouba*, par exemple, a connu un vrai succès comme parabole philosophique), les éléments de la fiction ne sont pour lui que des illustrations pour les concepts, dont il s'agit de stabiliser la signification. Le débat philosophique cherche à sortir de l'œuvre et donc de sa langue. En littérature, on n'est jamais indifférent à l'ambivalence et à la fécondité essentielle des signes : la littérature est cette pratique des marges du sens, de l'implicite, de l'indirect, du foisonnement *symbolique*. Il est toujours nécessaire de revenir au texte, de respecter sa fécondité, ses contradictions, ses hésitations, son obscurité. C'est pourquoi le commentaire d'une œuvre est, même modestement, une autre œuvre. Cela donne un tout autre sens aux écrits demandés aux élèves autour des lectures.

Il reste sans doute à faire apparaître plus clairement la grande diversité des manières de retravailler le sens, de développer le symbolique. Il faut être plus attentif aux *genres du commentaire* qu'on pratique dans la classe. À l'école primaire, a fortiori à la maternelle, ce discours sur l'œuvre ne peut pas être un commentaire rationnel du type de ceux qu'on va pratiquer au lycée. Pour autant, il ne peut être un bavardage libre autour de quelques intuitions. Entre les pratiques de paraphrase, à réhabiliter et à diversifier sans aucun doute⁴ (reformuler n'est pas seulement répéter, c'est appréhender, approprier), les formes du débat littéraire sont à réinventer et à ouvrir.

34. Où la Littérature Idéale devient soudain un objet doublement étrange : littérature pour les élèves, littérature pour la formation (voir section II-5)

(7.29) 2003 : « Quand enseigner la littérature à l'école primaire oblige à s'interroger sur 'le littéraire' ». Pratiques langagières et questions épistémologiques», communication au colloque «Langages et apprentissages», Bordeaux, 3 au 5 avril 2003.

³ Tozzi M. et Gabrielli J.-P. : *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* Daniel Marie-France : *La philosophie et les enfants*..

⁴ Daunay B. : *Eloge de la paraphrase*, 2002.

La position du chercheur en IUFM est d'autant plus excentrique qu'il se heurte à deux problèmes liés à son statut de formateur :

- d'abord la question du **lecteur réel** qu'est l'élève de la classe de littérature tout venant, dont les stagiaires ne manquent pas de lui rappeler vertement qu'il n'a rien à voir avec le Lecteur Idéal de Riffaterre, de Iser ou de Eco ; les problèmes de la pédagogie, quand ils n'occupent pas tout le champ de la formation (organisation, autorité, docimologie, évaluation, planification...), rappellent brutalement que l'enseignement de la littérature, n'en déplaisent à certains, ne relèvent pas d'une pure « transmission » mais que la pratique de l'enseignement impose de prendre en compte... la présence des élèves. Enseigner la littérature est un *métier*, est-ce qu'il s'apprend « sur le tas » ou est-ce qu'on peut imaginer qu'il puisse faire l'objet d'une formation. Sans préjuger des réponses à donner, la question reste posée. Et les objets du savoir universitaire subissent, à être transposés dans la classe réelle, de sérieuses transformations : qu'est-ce qu'enseigner la littérature à un élève, quand celui-ci n'est pas l'étudiant docile de la fac de Lettres ? Et que devient la Littérature dans le chaudron de la classe réelle ?
- Ces questions se doublent quand on prend en compte que l'institut de formation, comme son nom l'indique, doit **former des enseignants** de littérature. Les questions de la formation, loin d'être un simple cadre de travail, contribuent tout autant à modifier l'objet enseigné ; qu'est-ce qu'enseigner la littérature à des publics adultes, qui vont faire profession de l'enseigner à leur tour ? Problème auquel rien dans la formation universitaire, ne prépare, surtout quand il s'agit d'enseignants qui n'ont pas de formation spécialisée en Lettres, et qui vont s'adresser à des publics très jeunes (la maternelle) ou très marginaux (dans l'Enseignement Spécialisé, par exemple). Ou même quand il s'agit de former des enseignants aux publics tout venant du collège et du lycée. Cette question semble particulièrement brûlante, si on en juge par la piètre image publique des IUFM.

(7.34) 2005 : « Former des enseignants de littérature non spécialistes pour l'école primaire : quels problèmes pour les formateurs et quels problèmes pour la recherche ? Un exemple : entrer dans une lecture singulière du texte », communication au Colloque *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, 14-16 février 2005.

Ainsi, le front actif de la formation est pour le chercheur en littérature une position inconfortable mais passionnante, parce qu'elle impose non pas un abaissement vers des formes simplifiées de son objet, mais au contraire un approfondissement théorique et épistémologique. Toutes les polémiques, parfois violentes, autour de l'enseignement officiel de la littérature et des manuels d'aujourd'hui (voir par exemple *Le Débat* 135, mai-août 2005, *Comment enseigner le français ?*) montre bien que ce sont des questions essentielles qui sont posées pour la Littérature dès lors qu'elle s'interroge sur sa transmission. Quels textes choisir, qui soient susceptibles d'y introduire des élèves qui lui sont parfois si étrangers ? Qu'attend-on des élèves, face aux textes ? Que s'agit-il, au fond, d'enseigner ? Le lien est direct entre pédagogie, didactique de la littérature, et les questions de ses fonctions anthropologiques.

35. Au rebours de l'application : Les questions vives que la didactique renvoie à la théorie de la littérature (voir section II-2)

(5.24) 2002 : « Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ? », *Tréma*, publication de l'IUFM de l'académie de Montpellier, n° 19 « Littérature enseignée : reconfigurations », octobre 2002, pp. 37-54.

Dans cet article, je suis revenu sur le constat que les problèmes les plus concrets qui apparaissent dans la classe de littérature renvoient directement aux questions les plus fondamentales de la théorie littéraire, et qu'ainsi une vraie réflexion « épistémologique » est nécessaire pour poser clairement les questions « didactiques », mais aussi que la pratique de l'enseignement du littéraire renvoie à la formation universitaire des questions brûlantes. Loin d'être un « champ d'application » des travaux universitaires, la classe apparaît comme un lieu d'émergence de questions de recherche, comme le montre de manière claire l'épreuve sur dossier du CAPES de Lettres. Quelques uns des points abordés :

1. La littérature constitue-t-elle un *savoir*, et dans ce cas quel est son statut ? Cette question pose directement la question du statut épistémique des disciplines artistiques, de leur légitimité dans les curricula, et très concrètement du volume d'enseignement qui doit leur être consacrée, du montant des crédits alloués à la recherche dans ce domaine... Mais la question posée ici, très brutalement, est celle de la validité d'une expression comme celle d'éducation culturelle : qu'est-ce qu'on apprend quand on « apprend » la culture, et peut-on pour cet objet-là parler d'« apprendre » comme on parle d'apprendre dans les domaines scientifiques ?

(7.37) 2005 : «Quelles références épistémologiques en didactique de la littérature ?», communication au colloque «Didactiques : quelles références épistémologiques ?», Bordeaux, 25-27 mai 2005.

Sans revenir sur des points déjà abordés, quelques éléments de réponse sont à trouver autour des fonctions que l'anthropologie culturelle assigne à la littérature comme médiateur de l'imaginaire symbolique. Le concept d'imaginaire ici ne renvoie pas à une activité psychologique « imageante », de nature secondaire par rapport à l'activité de représentation et de raisonnement. Il s'agit de la manière dont les sociétés humaines expriment des savoirs sur les grandes questions anthropologiques qui ne prennent pas la forme des discours rationnels, mais justement celles des récits, des fictions, des mythes⁵. L'anthropologie culturelle étudie le lexique et la grammaire de ce langage de l'imaginaire, comment les métaphores se stabilisent en motifs et en symboles, qui s'articulent en configurations thématiques et chronologiques, en récits, en scènes typiques, en figures exemplaires... qu'on peut appeler un imaginaire collectif, les « lieux de mémoire » d'une collectivité. Cet imaginaire symbolique assure diverses fonctions : métaphysique (en répondant sur les finalités de l'action humaine), éthique (en ressaisissant les expériences affectives fondamentales, le désir, la peur, la violence, etc.), axiologique (diffusion, légitimation ou questionnement des valeurs fondatrices)...

2. Toutefois, ces savoirs ne sont pas séparables des *formes sémiotiques* par lesquelles il s'expriment. Ainsi est posée directement la question du *statut du* signe. (section II-433)

C'est ainsi par exemple que le traitement d'une question éthique dans une fiction ne peut pas être ramené à son analyse philosophique ou sociologique : on ne « traduit » pas le contenu d'une œuvre dans d'autres discours explicatifs ou descriptifs. La pensée logico-scientifique élabore des concepts et les organise en modèles et en théories, qui visent d'une part la cohérence interne, d'autre part l'adéquation biunivoque aux faits d'expérience, ce qu'on pourrait appeler une conception directe de la référence. Un seul monde, un seul discours, un seul sens. On pourrait parler de conception objectiviste du sens, qui est celui de la plupart des disciplines : le sens est « porté » par le texte, il y est « contenu », il y est « déposé ». Il est homogène et continu, il est fermé. Lire, c'est le retrouver. Si le lecteur y est sollicité, c'est d'une manière « fermée » : la négociation devrait aboutir, en cas de désaccord, à une interprétation unique.

⁵ Pour une vue d'ensemble, J. Thomas : *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, qui rappelle les fondateurs de l'anthropologie de l'imaginaire : Gaston Bachelard, Mircea Eliade, Henri Corbin, Gilbert Durand... Voir aussi Paul Ricoeur et Bruner 2001.

La pensée imaginaire, elle, généralise la métaphore et le symbole, à savoir un signe naturellement polysémique et dynamique, dont la signification ne peut être arrêtée, mais oblige en permanence à une **interprétation**. La métaphore, et ses variantes et combinaisons (allégorie, symbole, mythe...) est un signe dont la signification n'est que très partiellement codée, susceptible donc de se (re)déployer à l'infini pour chaque interprète. C'est justement ce statut sémiotique qui fait sa flexibilité culturelle et historique et son efficacité fonctionnelle : la fiction peut rester pertinente pour des lecteurs très différents (d'époque ou de milieu) ; chacun va y retrouver un sens qui lui sera utile dans sa situation propre. D'où le caractère unifiant des grands récits, et leur relative universalité, qui en fait un langage commun entre des univers socio-culturels parfois très distants. Même si nous ne sommes plus les contemporains d'Homère, l'Iliade et l'Odyssée sont encore pour nous des textes importants, et malgré la distance ils nous font encore entendre la voix et comprendre la pensée de ces hommes lointains. (section II-434)

3. Cela a des conséquences didactiques. Si le texte littéraire se définit plutôt par le fait que l'œuvre est partiellement, mais de manière décisive, une « œuvre ouverte » (Eco 1965) à partir de laquelle le lecteur est invité à produire de la signification, si la production du sens impose que le lecteur s'engage dans sa lecture, qu'il ait un point de vue subjectif originellement enraciné dans le rapport personnel, profond, qu'il doit établir avec le texte, quelles **pratiques langagières** sont susceptibles d'étayer le travail interprétatif, à quelles conditions et à quels risques ?

C'est ici que l'enseignement de la littérature à de *jeunes élèves* permet de mettre en question les manières de concevoir le travail interprétatif.

- d'abord, le commentaire technique, dont le modèle est élaboré et enseigné par l'université, semble inaccessible à des lecteurs à la fois trop immatures sur le plan conceptuel et trop démunis de références culturelles pour aller vers l'abstraction ; à l'école primaire, et même encore au collège, parler de la littérature ne peut se concevoir comme au lycée. Mais alors, que faire aux élèves ? Qu'est-ce que « commenter » un texte quand on doit se dispenser des métalangages et des méthodes que les sciences humaines ont apportés ? On voit bien que c'est là une question très concrètement didactique (quels textes, quelles consignes ? quels critères d'évaluation ?) mais aussi une question théorique (quelles sont les pratiques sociales de référence ? autrement dit : comment font les lecteurs non spécialistes quand ils « utilisent » la littérature ?)
- Ensuite, la pratique du commentaire présuppose en amont que les élèves aient eu une « expérience » des textes auxquels on les invite à réagir. Or cette rencontre matérielle avec le texte ne va pas de soi : être « lecteur de littérature », ce n'est pas simplement déchiffrer ou oraliser des pages écrites. Cette expérience-là, qui est l'objet même du commentaire, est à construire, et elle fait justement l'objet des priorités des petites classes. Avant de parler de la littérature, il importe qu'elle ait été « vécue ». Ainsi la classe de littérature organise pour l'élève un passage de seuils entre des habitus de lecteur : elle lui enseigne les pratiques corporelles et les pratiques langagières qui le font *entrer dans l'expérience esthétique de la lecture*.

(5.17) 1998 : « La lecture avant la lecture », *Le Français aujourd'hui* 121 « Lecteurs de littérature », avril 1998, pp. 28-36.

(4.15) Sous presse : « La lecture littéraire, comment ça commence ? Explorer la notion d'avoïement dans l'enseignement de la littérature », dans *Avoïement, dévoïement, fourvoïement*, publication de l'équipe VECT, dir. P. Amiot et H. Courrent, Université de Perpignan.

Celle-ci est le point obscur de la classe de littérature : il s'agit bien plus que d'une opération cognitive dans un sens restreint, bien plus que de *comprendre* le texte, mais d'y entrer dans

toutes les dimensions qui en font justement la littérarité, à commencer par celle-ci : le texte littéraire n'est pas entièrement à comprendre, il est aussi à ressentir... Il s'agit bien pour l'élève de faire l'expérience du symbolique, expérience qui n'est pas seulement intellectuelle, mais aussi corporelle, affective, et imaginaire. On considère ainsi que les conduites d'appréhension des œuvres relèvent d'un registre postulé comme spécifique, registre socialement construit, que les classes d'enseignement artistique sont supposées « enseigner ».

36. Des questions communes à un champ didactique qui apparaît partagé mais qui reste à constituer : l'enseignement artistique et culturel (section II-40)

La didactique de la littérature a justement pour objet de s'interroger, avec les autres didactiques des arts, sur les possibilités de créer les conditions de ces apprentissages spécifiques. La manière dont les œuvres sont présentées, à elle seule, est une compétence professionnelle : comment fait-on « lire » une œuvre ? La manière dont des activités multiples vont permettre de ressaisir les premières expériences, de rebrasser le matériau brut du texte, de le reformuler, de le « traduire » dans les langages personnels des élèves, d'en trouver des équivalents sémiotiques divers (le dessin, le jeu corporel...). La mise en relation d'une œuvre à l'autre, les cheminements intertextuels, sont aussi des savoir faire professionnels, par exemple par la constitution de bibliothèques locales, de réseaux d'œuvres qui s'éclairent mutuellement. La gestion des échanges, de la dynamique collective des approches de l'œuvre est elle aussi une question de recherche, si l'on part du postulat que ces conduites sont des conduites sociales de bout en bout, médiatisées par le langage.

Derrière toutes ces pratiques de classe, se profilent leur équivalent dans l'univers social : enseigner et pratiquer la littérature (et les arts) à l'école, c'est sans doute transposer ce qui se fait parmi les hommes, autour des œuvres, et retrouver ainsi les questions des sciences de l'art. Une conception réductrice de cette transposition réduit d'autant la richesse des pratiques d'enseignement. Il y a là un enjeu commun aux enseignements artistiques.

Ainsi au bout de ce parcours reconstitué dans un cheminement de chercheur, je me retrouve encombré de trois objets d'intérêt, identifiant ce qu'est une pratique scolaire de la littéraire :

- avant d'être une pratique du commentaire, dont le modèle est transposé de manière descendante des pratiques universitaires, l'enseignement de la littérature est d'abord, modestement mais centralement, une éducation aux pratiques culturelles dans leurs aspects les plus concrets : il s'agit de *faire vivre* la littérature, de la faire expérimenter corporellement, affectivement, intellectuellement. Loin d'aller de soi, comme un passage évident, l'organisation de la *rencontre avec l'œuvre* est sans doute l'objet qui m'apparaît comme un problème prioritaire, et derrière lui la question – partagé avec les champs artistiques – de l'éducation culturelle conçue comme une éducation à des pratiques plus qu'à des savoirs. (section II-44)

(5.27) 2003 : « Cahiers d'écologiste, cahier d'écrivain, auteurs d'écritures (cycle 3, 8-10 ans) », *L&L [Littérature et langage]* n°1, publication du CRDP de l'académie de Versailles, mai 2003. En collaboration avec Alain Dunas.

- Dans cette perspective, un type d'activité occupe une place privilégiée, c'est, à côté et même en amont des pratiques du commentaire, celle de l'atelier artistique. Pour accéder à la littérature, les élèves ont aussi la possibilité de la pratiquer eux-mêmes, d'être auteurs avant même d'être lecteurs. La dimension pratique va de soi dans les enseignements artistiques : on imagine mal un cours d'arts plastiques ou de musique, ou d'EPS, réduit à la consommation passive des œuvres et à leur

commentaire. On demande aux élèves de se mettre au chevalet, de manipuler les instruments, même si c'est de manière très malhabile. C'est pourtant considéré comme une étrangeté dans notre enseignement littéraire. (section II-42)

- enfin, un des genres qui semble caractériser la classe de littérature, et qui semble exister aussi dans d'autres cadres disciplinaires, est ce qu'on appellera, provisoirement, le domaine du *commentaire*. Il relève à la fois de l'analyse du travail enseignant, à commencer par la question : « qu'est-ce que l'enseignant souhaite faire faire à ses élèves, lorsqu'ils se retrouvent face au texte ? « parler/écrire sur l'œuvre », qu'est-ce au juste exactement ? ». Et comment apprend-on à passer des premiers et difficiles échanges autour des textes à un travail de commentaire dans les formes ?

(7.30) 2004, mars : « Quel oral autour du texte « littéraire » pour des élèves en difficulté ? Les obstacles et les indicateurs de la 'mise en activité' spécifique dans un corpus oral et écrit en classe de Seconde », communication au colloque « Faut-il parler pour apprendre ? », 24, 25 et 26 mars 2004, Arras, en collaboration avec Y. Brenas et D. Bucheton.

(7.33) 2004 : « Les formes de la médiation dans l'enseignement de la littérature », intervention au séminaire de l'école doctorale « Langues, littératures, cultures », dir. Mme Barbéris, Université Paul Valéry – Montpellier III, mars 2004.

Conclusion

Au terme d'un parcours universitaire de presque vingt années, je vois apparaître des cohérences qui n'ont été à aucun moment visées a priori, mais que je peux désormais dégager à l'heure du présent bilan :

- L'humour, mon premier objet de recherche, m'a amené d'abord à une interrogation de fond sur la discipline qui était la mienne, à une interrogation sur son hétérogénéité théorique, sur ses limites méthodologiques, sur ses faiblesses... mais aussi à la conviction de l'irréductible richesse de son objet, de son enjeu anthropologique, de la nécessité d'en défendre la spécificité ;
- Ce même objet m'a introduit dans des équipes de recherche interdisciplinaires, où j'ai pu croiser sciences du langage, psychologie, esthétique... et faire l'expérience de la difficulté mais aussi de la fécondité de travaux croisés autour d'objets communs, non à la recherche d'un hypothétique savoir transversal, mais pour bénéficier d'un regard externe et des exigences de la vulgarisation savante ;
- Travailler dans un IUFM m'a apporté d'autres questions de recherche, mais elles ne m'ont pas éloigné de mon domaine de spécialité. Le plus étonnant est que je constate que les questions les plus empiriques liées aux problèmes concrets que je rencontre chaque jour en formation renvoient aussitôt à un nœud auquel ne manque pas de se heurter la théorie littéraire. Enseigner la littérature, et former à enseigner la littérature, c'est nécessairement remonter aux sources, et peut-être conclure que la didactique de la littérature a sans doute à gagner en se débarrassant d'un excès de sérieux et de lourdeur, et en revenant (comme on dit à Perpignan dans les stades de rugby...) « aux fondamentaux ». Enseigner la littérature, c'est finalement continuer à faire de la littérature comme lecteur, comme commentateur, et comme auteur.

C'est ainsi que le titre de ce dossier justifie ses deux lectures possibles, tissées dans la langue qui l'inscrit et en révèle la fécondité de manière imprévue – c'est la force de la poétique. Il invite à croiser deux problématiques :

- considérer la *littérature comme un art* s'impose quand on a charge de l'enseigner, et l'on peut même dire que l'enseigner impose d'aller au cœur de ce que cela implique – c'est la perspective épistémologique et théorique ;
- et, inséparablement, on doit alors se demander ce que l'on gagne à considérer le métier d'*enseigner la littérature comme un art*, au moins un *art de faire*, en écho à l'objet ainsi défini – c'est la perspective proprement didactique et pédagogique.

Dans la seconde partie, je reprends (comme l'ont annoncé les renvois ci-dessus disséminés) certains des éléments de ce bilan pour illustrer ces deux perspectives et chercher à identifier quelques-uns des plus stimulants chantiers de recherche, dans ce domaine où je demande à être habilité à diriger des recherches.